

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOLOGÍA
Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura
y Literatura Comparada



TESIS DOCTORAL

**La enseñanza de la pronunciación del español como lengua
extranjera a aprendientes marroquíes**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Tarik El Ouhabi Laamara

Director

Ángel Cervera Rodríguez

Madrid, 2018

T 37976

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura y Literatura
Comparada



TESIS DOCTORAL

**LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A
APRENDIENTES MARROQUÍES**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

TARIK EL OUHABI LAAMARA

DIRECTOR

DR. ÁNGEL CERVERA RODRÍGUEZ

MADRID, 2015



T 37976



Agradecimientos:

De entrada, quiero presentar mis más sinceros agradecimientos a mi querido director de tesis, Dr. Ángel Cervera Rodríguez, primero por la confianza que depositó en mí, desde el germen de este proyecto científico, hasta que el mismo se hiciera realidad, y segundo por sus sabias orientaciones y valiosas directrices, sin las cuales quizá esta investigación no hubiera visto la luz. El rigor e interés con los que ha dirigido esta investigación, sus comentarios e instrucciones, siempre claras y reveladoras, me han ayudado a retomar y reorientar la investigación en los momentos más complicados del proceso.

Mi más sincero agradecimiento igualmente a mis difuntos padres, por enseñarme a creer en el trabajo y el esfuerzo constante y a mis queridos hermanos, por su apoyo incondicional, a pesar de tantos kilómetros de distancia.

Asimismo mi agradecimiento va a mis amigos Zacarfa, Chakib, Yaser por creer y confiar en mis posibilidades sin reservas y a la ilustre profesora Remedios Caballero Ballester, por su apoyo en el análisis de las grabaciones y especialmente por sus comentarios sobre el proyecto de esta investigación y sus consejos, que me ayudaron a organizar con más claridad el punto de partida de esta investigación.

Igualmente, quiero expresar mi más sincero agradecimiento al profesor Hicham Faddi que aceptó con gran beneplácito mi proyecto y no escatimó esfuerzo alguno para ayudarme con el objeto de distribuir las encuestas a los alumnos y proceder a la grabación de sus producciones. Le agradezco igualmente por apoyarme a lo largo de todo el proceso y aportar su punto de vista tan crítico como constructivo.

Por último, quiero dejar constancia de mi gratitud a los estudiantes que han participado en este estudio por su desinteresada participación y por permitirme aprender con ellos cada día. Por y para ellos y sus profesores he desarrollado este trabajo.

Special Issue

Leadership theory and practice have long been a central focus of management education. The field has seen a variety of approaches, from trait theories to behavioral theories, and more recently, transformational and servant leadership theories. This special issue explores the latest research and practice in leadership, with a focus on the role of the leader in the 21st century. The articles in this issue provide a comprehensive overview of the current state of leadership research and practice, and offer insights into the challenges and opportunities facing leaders in the future.

The first article in this special issue, by [Author Name], explores the role of the leader in the 21st century. The author argues that leaders must be able to adapt to a rapidly changing environment, and must be able to inspire and motivate their followers. The author also discusses the importance of ethical leadership, and the role of the leader in promoting a positive organizational culture.

The second article, by [Author Name], explores the role of the leader in promoting a positive organizational culture. The author argues that leaders must be able to create a vision for the organization, and must be able to communicate this vision to their followers. The author also discusses the importance of role modeling, and the role of the leader in promoting a positive organizational culture.

The third article, by [Author Name], explores the role of the leader in promoting a positive organizational culture. The author argues that leaders must be able to create a vision for the organization, and must be able to communicate this vision to their followers. The author also discusses the importance of role modeling, and the role of the leader in promoting a positive organizational culture.

The fourth article, by [Author Name], explores the role of the leader in promoting a positive organizational culture. The author argues that leaders must be able to create a vision for the organization, and must be able to communicate this vision to their followers. The author also discusses the importance of role modeling, and the role of the leader in promoting a positive organizational culture.

The fifth article, by [Author Name], explores the role of the leader in promoting a positive organizational culture. The author argues that leaders must be able to create a vision for the organization, and must be able to communicate this vision to their followers. The author also discusses the importance of role modeling, and the role of the leader in promoting a positive organizational culture.

The sixth article, by [Author Name], explores the role of the leader in promoting a positive organizational culture. The author argues that leaders must be able to create a vision for the organization, and must be able to communicate this vision to their followers. The author also discusses the importance of role modeling, and the role of the leader in promoting a positive organizational culture.

The seventh article, by [Author Name], explores the role of the leader in promoting a positive organizational culture. The author argues that leaders must be able to create a vision for the organization, and must be able to communicate this vision to their followers. The author also discusses the importance of role modeling, and the role of the leader in promoting a positive organizational culture.

The eighth article, by [Author Name], explores the role of the leader in promoting a positive organizational culture. The author argues that leaders must be able to create a vision for the organization, and must be able to communicate this vision to their followers. The author also discusses the importance of role modeling, and the role of the leader in promoting a positive organizational culture.

The ninth article, by [Author Name], explores the role of the leader in promoting a positive organizational culture. The author argues that leaders must be able to create a vision for the organization, and must be able to communicate this vision to their followers. The author also discusses the importance of role modeling, and the role of the leader in promoting a positive organizational culture.

The tenth article, by [Author Name], explores the role of the leader in promoting a positive organizational culture. The author argues that leaders must be able to create a vision for the organization, and must be able to communicate this vision to their followers. The author also discusses the importance of role modeling, and the role of the leader in promoting a positive organizational culture.

Dedicatoria:

A todos los fonetistas y fonólogos españoles, sin sus valiosas aportaciones científicas en la materia, quizás esta investigación no hubiera visto la luz.

A todos mis profesores y compañeros de carrera de Filología Hispánica en la Universidad Hassan II de Casablanca.

A todos mis profesores y compañeros de carrera de Traducción e Interpretación en la Escuela superior Rey Fahd Traducción de Tánger.

A todos mis profesores y compañeros de carrera de Traducción e Interpretación en la Universidad de Málaga.

A todos mis profesores y compañeros del Máster en Formación Profesorado en la Universidad Complutense de Madrid.

A mi querida familia, especialmente a mis sobrinos Jaafar, Nadia y Hiba.

Editorial

A letter to the Editor, published in the January 2007 issue of the Journal, has been received from a reader who has written to the Editor to express his concerns about the quality of the Journal.

The Editor has responded to the reader's letter and has asked the Editor to investigate the concerns raised by the reader.

The Editor has also asked the Editor to investigate the concerns raised by the reader.

The Editor has also asked the Editor to investigate the concerns raised by the reader.

The Editor has also asked the Editor to investigate the concerns raised by the reader.

The Editor has also asked the Editor to investigate the concerns raised by the reader.

The Editor has also asked the Editor to investigate the concerns raised by the reader.

The Editor has also asked the Editor to investigate the concerns raised by the reader.

The Editor has also asked the Editor to investigate the concerns raised by the reader.

The Editor has also asked the Editor to investigate the concerns raised by the reader.

The Editor has also asked the Editor to investigate the concerns raised by the reader.

The Editor has also asked the Editor to investigate the concerns raised by the reader.

The Editor has also asked the Editor to investigate the concerns raised by the reader.

**“El genio es un uno por ciento de inspiración y un noventa y
nueve por ciento de trabajo”**

Albert Einstein

Índice general

1. Introducción.	10
1.1. Planteamiento.	10
1.2. Hipótesis.	18
1.3. Justificación.	19
1.4. Preguntas y objetivos la investigación.	26
1.5. Metodología.	29
1.6. Estructura de la investigación.	34
2. Fundamentos de la investigación aplicados a la pronunciación.	40
2.1. La pronunciación en los documentos normativos.	41
2.2. La pronunciación en el marco del MCER.	43
2.3. La pronunciación en el currículo del Instituto Cervantes.	45
2.4. La pronunciación en los manuales de ELE.	48
2.5. La pronunciación del ELE y los arabófonos marroquíes.	51
3. Nociones básicas de Fonética y Fonología aplicadas a la pronunciación.	70
3.1. Fonética articulatoria.	78
3.1.1. El aparato fonador humano.	78
3.1.2. Descripción de los sonidos del habla.	88
3.1.3. Clasificación de los sonidos del habla.	97
3.1.4. Los alfabetos fonéticos y la transcripción fonética.	103
3.2. La Fonología.	106
3.2.1. El concepto de fonema.	109
3.2.2. Fonemas y alófonos.	110
3.2.3. Los rasgos distintivos.	112
3.2.4. Neutralización y archifonema.	113
3.2.5. Los elementos suprasegmentales.	113
4. Cuestiones fundamentales sobre la enseñanza de la pronunciación.	132
4.1. Prejuicios sobre la pronunciación.	132
4.2. Objetivos de la enseñanza de la pronunciación.	134
4.3. La norma en la enseñanza de pronunciación.	137
4.4. La pronunciación y las actividades lingüísticas.	139
4.5. La pronunciación y las competencias lingüísticas.	144
4.6. La pronunciación y la corrección fonética.	148

4.7. La evaluación de la pronunciación.	160
5. La adquisición de la pronunciación en L2.	164
5.1. Factores condicionantes de la adquisición de la pronunciación.	164
5.1.1. La interferencia de la lengua materna.	164
5.1.2. El factor edad.	170
5.1.3. Los factores afectivos o psico-sociales.	173
5.1.4. La aptitud para las lenguas.	174
5.1.5. La experiencia de la lengua extranjera.	175
5.2. Modelos teóricos sobre la adquisición de la pronunciación en L2.	178
1.1.1. El Análisis Contrastivo.	179
1.1.2. La Interlingua y el Análisis de Errores.	181
1.1.3. El Modelo Ontogénico.	183
1.1.4. Hipótesis del Diferencial de Marcadez.	184
1.1.5. Teoría de los Principios y Parámetros.	186
6. Procedimientos de análisis aplicados a la pronunciación.	190
6.1. El Análisis Contrastivo.	192
6.2. El Análisis de Errores.	199
6.3. La interlengua.	215
7. Los sistemas fonológicos del AC, ADM, francés y español.	220
7.1. Características fonológicas del AC y del ADM.	231
7.1.1. A nivel segmental.	231
7.1.2. A nivel suprasegmental.	238
7.2. Características fonológicas del francés.	247
7.2.1. A nivel segmental.	248
7.2.2. A nivel suprasegmental.	253
7.3. Características fonológicas del español.	260
7.3.1. A nivel segmental.	260
7.3.2. A nivel suprasegmental.	265
8. Análisis contrastivo aplicado a la pronunciación de los aprendientes marroquíes del ELE.	274
8.1. Análisis contrastivo segmental.	274
8.2. Análisis contrastivo suprasegmental.	285
8.3. Formulación de hipótesis y predicción de errores.	292

9. Análisis de errores aplicado a la pronunciación de los aprendientes marroquíes del ELE.	310
9.1. Recopilación del corpus.	310
9.1.1. Descripción del sistema educativo marroquí.	310
9.1.2. El español en el sistema educativo marroquí.	315
9.1.3. Los informantes.	319
9.1.4. El cuestionario.	324
9.1.5. La prueba de la evaluación.	327
9.2. Identificación de los errores.	341
9.2.1. Errores segmentales.	349
9.2.2. Errores suprasegmentales.	355
9.3. Descripción de los errores.	357
9.3.1. Errores segmentales.	357
9.3.2. Errores suprasegmentales.	385
9.4. Explicación de los errores.	400
9.4.1. Errores interlingüísticos.	402
9.4.2. Errores intralingüísticos.	450
9.5. Análisis de los datos obtenidos.	504
9.5.1. Validación de las hipótesis.	509
9.5.2. Caracterización de la interlengua fónica.	522
9.5.3. Evaluación de los errores.	528
10. Implicaciones didácticas: propuesta de corrección fonética.	540
10.1. Objetivos y contenido de la propuesta.	542
10.2. Metodología aplicada en la propuesta.	545
10.3. Recomendaciones previas.	550
10.4. Desarrollo de la propuesta.	556
10.4.1. Corrección de los errores que impiden la comunicación.	557
10.4.2. Corrección de los errores que dificultan la comunicación.	613
10.4.3. Corrección de los errores que denotan acento extranjero.	634
11. Conclusión.	644
Resumen en inglés.	687
Bibliografía.	671
Apéndices.	694

Apéndice 1: Símbolos, siglas y abreviaturas.	695
Apéndice 2: Glosario.	698
Apéndice 3: Índice de tablas, cuadros, gráficos y figuras.	711
Anexos.	720
Anexo I: Modelo del cuestionario.	721
Anexo II: Alfabeto fonético internacional	726
Anexo III: Tabla de equivalencias AFI-RFE.	728
(Ver en tesis versión pdf o versión impresa)	
Anexo IV: Actividades de pronunciación del libro de texto <i>Hola compañeros</i> . (Ver en tesis versión pdf o versión impresa)	734
Anexo V: Actividades de pronunciación del libro de texto <i>Español para progresar</i> . (Ver en tesis versión pdf o versión impresa)	740
Anexo VI: CD con grabaciones, videos, desviaciones analizadas y cuestionarios cumplimentados.	VER CD

1. Introducción general.

1.1. Planteamiento.

En los últimos años, se han producido importantes progresos en la reflexión sobre el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera y como segunda lengua, en adelante ELE y EL2¹ respectivamente, gracias a la implantación de los centros educativos bilingües, la difusión internacional del castellano por el Instituto Cervantes y también debido a los primeros intentos de reflexión conjunta en encuentros y congresos nacionales e internacionales. Sin pretender agotar todos los aspectos de este fenómeno, esta tesis abordará algunos aspectos claves de este tema, todo ello con tal de enriquecer esta línea de investigación y abrir nuevos campos de reflexión sobre esta materia.

Es cierto que en los últimos treinta años la didáctica de ELE, en general, ha experimentado grandes cambios. Los estudios en Lingüística, Psicolingüística, Pragmática y Análisis del Discurso han traído consigo una serie de ideas que han impulsado una renovación didáctica que se ha visto reflejada directamente en el desarrollo del enfoque comunicativo y por tareas. La enseñanza-aprendizaje de ELE y EL2 en la Educación Secundaria y Superior ha supuesto un nuevo reto en los campos de la Lingüística Aplicada y de la metodología de enseñanza de idiomas. Dentro y fuera de las universidades españolas, los especialistas han dedicado muchas horas a la reflexión sobre las dificultades que hay que superar y a la necesidad de una adecuada preparación del profesorado en este sentido. Se han realizado propuestas de modificación del plan de estudios de esta materia y se han organizado jornadas, seminarios y cursos de verano

¹ Antes de entrar en materia queremos hacer un par de matizaciones terminológicas. En primer lugar, subrayamos que en España, la enseñanza del español a no hispanohablantes se ha denominado, tradicionalmente ELE, "Español como Lengua Extranjera", sin consideración del contexto de enseñanza. La denominación ELE, normalmente, se refiere a la enseñanza de español en academias o centros universitarios. Tanta es la fuerza del uso del término ELE en este sentido (a través de todos los sectores educativos, formativos, editoriales,...) que se ha producido una ocupación semántica del espacio del EL2 por parte del ELE. Para aclarar nuestra posición, nuestro uso de EL2 hace referencia al aprendizaje del castellano en el sistema educativo español por no hispanohablantes. La L2 tiene un estatus oficial o una función reconocida dentro del país donde la persona está aprendiendo la lengua, mientras que la LE hace referencia a la lengua de una comunidad fuera de los límites nacionales o territoriales donde la persona está aprendiendo la lengua (como es el caso del inglés o el francés en España). Esta distinción es importante porque una L2, al ser utilizada en el contexto donde vive el aprendiz, puede tener mucho más apoyo "ambiental" que una LE, mientras que la LE necesita de medidas de compensación (y normalmente un aprendizaje más formal) por la falta de ese apoyo ambiental.



que han abordado la cuestión. En definitiva, como consecuencia de varios factores, de entre los cuales figura la innegable rentabilidad económica de la enseñanza del español, en los últimos años parece haberse producido un renacimiento del interés por el tratamiento de diversos aspectos lingüísticos, en el aula de español como lengua extranjera.

Sin embargo, este progreso registrado en la enseñanza de esta materia no duró mucho. Con la crisis económica que azotó a España a partir del año 2009, los planes de ajuste y recortes han tenido efectos dramáticos en la enseñanza secundaria y superior. Desde que se inició la crisis, pese a que esta no tiene ningún origen en el gasto público, educativo, se ha procedido a aplicar un sinfín de recortes en el gasto social con la excusa de que son medidas “necesarias para salir de la crisis”. Estos recortes han ido acompañados de un deterioro en las condiciones laborales del profesorado que hace posible la prestación de esta materia. Las consecuencias de estas políticas fueron terribles para los aprendientes de ELE/EL2 en general y la totalidad de la sociedad española. Por citar un ejemplo, el Gobierno de la Comunidad de Madrid ha decidido suprimir las aulas de enlace en numerosos centros madrileños debido al necesario recorte presupuestario (necesario según el gobierno de la Comunidad), lo que imposibilitó la atención y condena al fracaso educativo a alumnos con un pobre dominio del castellano.

Ahora bien, la merma de la enseñanza y aprendizaje de español ELE dentro de la Península Ibérica contrasta con su crecimiento y expansión en otros países no hispánicos, y singularmente con el aumento en las comunidades hispanas en los Estados Unidos. La crisis económica no hizo peligrar la expansión de la lengua española. La demanda del español traspasa las fronteras y ya asistimos en los últimos años a un aumento de la demanda de esta lengua. Hay un mayor interés por la cultura y la sociedad española. El idioma español experimenta un auge global. Prueba de ello es la creciente demanda que registran los Institutos Cervantes, que abanderan el idioma y la cultura de un mundo vital y diverso como es el hispanohablante. El aumento del interés por el español en el mundo sigue imparable. El informe lanzado por el Instituto Cervantes en 2013 certifica la salud de hierro y el empuje de una lengua que hablan 450 millones de personas. Brasil y Estados Unidos son los países más permeables y receptivos. El informe en cuestión corrobora las grandes cifras del idioma a escala universal. El español es ya la segunda lengua de hablantes nativos y el segundo idioma de comunicación universal. La lengua española protagoniza hoy uno de los fenómenos

de expansión y consolidación más significativos: un 5% de la población mundial utiliza hoy el español. Casi 500 millones de personas hablan la lengua de Cervantes en todo el mundo y la tendencia va en aumento.

De continuar este proceso, según la Unesco, en unos 50 años una cuarta parte de la población mundial hablará este idioma. Si no cambia la tendencia, dentro de tres o cuatro generaciones el 10% de la población mundial se entenderá en español. En 2050, Estados Unidos será el primer país hispanohablante del mundo. Las estimaciones realizadas por la Oficina del Censo de Estados Unidos hablan de que los hispanos serán 132,8 millones en 2050, casi el triple de los 50,5 millones de la actualidad. Eso supondrá que el 30% de la población, casi uno de cada tres residentes en los Estados Unidos, será hispano. No obstante, el mercado de este idioma no tiene limitada su difusión a España, Hispanoamérica, EE.UU., Canadá, países de la Unión Europea, China, Japón, sino también a Marruecos, un país en el que el español no es lengua oficial, y, sin embargo, su avance y crecimiento siguen imparables.

La predilección de los marroquíes por la lengua española es una realidad social y cultural que trasciende las coyunturas históricas hispano-marroquíes. A nivel educativo, las relaciones privilegiadas hispano-marroquíes se han traducido en un importante peso de la lengua española en todo el sistema educativo marroquí, desde la escuela primaria a la enseñanza superior universitaria, alcance que se acentúa con la presencia en Marruecos de una importante red de colegios españoles en los cuales realizan sus estudios en español miles de alumnos. En el mapa lingüístico-educativo marroquí, perfilado por la gran riqueza y complejidad de variantes lingüísticas y culturas de origen, el lugar del español es cada día más significativo. Según Benyaya (2007:175), en la actualidad, se estima que alrededor de tres millones de marroquíes hablan el español correctamente, y dos millones más lo conocen. Existen, asimismo, diez Centros de Enseñanza españoles distribuidos entre Casablanca, Rabat, Larache, Tánger, Tetuán, Alhucemas y Nador, entre Colegios de EGB, Institutos de Bachillerato, y centros de Formación Profesional, además de cinco -de los nueve existentes en todo el mundo árabe- centros del Instituto Cervantes. En la siguiente tabla nº 1, citada en el Anuario²

² El Anuario está basado en la Enciclopedia del español en el mundo, los anuarios del Instituto Cervantes 2006-2007, los informes Español para extranjeros 2006-2009 y en el II Plan del Español como Lengua Extranjera de la Comunidad de Castilla y León 2013-2016 de la Fundación Siglo para las Artes de Castilla y León. Además, las actuales de hispanohablantes que maneja el Instituto Cervantes están basadas en la información procedente de los censos oficiales realizados entre los años 2000 y 2010, así

del Instituto Cervantes, en su informe “*El español en el Mundo: 2013*”, se puede observar cómo dicho país ocupa una posición envidiable (la octava), a nivel mundial, aún por delante de muchos países europeos, y la primera, a nivel del Mundo Árabe:

1.	Estados Unidos	7.820.000
2.	Brasil	6.120.000
3.	Francia	2.175.620
4.	Reino Unido	519.660
5.	Alemania	453.252
6.	Italia	410.919
7.	Polonia	390.000
8.	Marruecos	350.000
9.	Costa de Marfil	235.806
10	Suecia	163.378
11	Senegal	101.455
12	Canadá	92.853
13	Noruega	80.011
14	Camerún	63.560
15	Bélgica	62.594
16	Japón	60.000
17	Portugal	55.502
18.	Países Bajos	55.432
19	Bulgaria	41.458
20	Dinamarca	39.501
21	Nueva Zelanda	37.125
22	República Checa	34.789
23	Australia	33.913
24	Australia	33.913
Total en el mundo		19.962.500

Tabla 1: Número aproximado de estudiantes de español en el mundo. Clasificación por países, según el Anuario del Instituto Cervantes: *El español en el Mundo: 2013*.

Como podemos observar en esta tabla, el español, lengua en constante expansión, es cada vez más una lengua de interés en Marruecos y cada vez más acapara mayor número de candidatos. Esta realidad se traduce, de forma patente, en las aulas marroquíes que acogen, cada vez más, un mayor número de alumnos de español y que constituyen, en la mayoría de las veces, el primer contacto del alumno marroquí con lo español, y por supuesto el primer eslabón de una potencial carrera universitaria en español. El panorama es pues alentador y el español es cada vez más un idioma conocido, sobre todo al sur de Marruecos, donde se desconocía por completo; es cada

como en las estimaciones oficiales de los Institutos de Estadística de cada país y en las de las Naciones Unidas para 2011, 2012 y 2013. En total, el Instituto Cervantes calcula que hoy hablan español alrededor de 528 millones de personas, incluidos los hablantes de dominio nativo, los de dominio limitado y los hablantes de español como lengua extranjera.

vez una opción más preferida y las estadísticas lo corroboran, ya que el número de alumnos de español dentro del sistema educativo marroquí se ha quintuplicado por lo menos, en los últimos veinticinco años.

Según las estadísticas de la Consejería de Educación correspondientes solamente al año 2003, citadas por Bendaya (2007:176), el número de alumnos que cursan estudios de español en institutos marroquíes de secundaria, asciende a 48.587, -cifra nada desdeñable, pero lejos de alcanzar el objetivo de generalizar el español en la secundaria, distribuidos entre 236 liceos. Se encargan de impartirles el español unos 600 profesores, supervisados por 29 Inspectores marroquíes, los cuales colaboran con la Consejería de educación. La demanda del español es cada vez mayor, y el español es, cada vez más, la opción predilecta entre los alumnos, aunque siempre después del inglés. Por otra parte, y como veremos más adelante, la Universidad marroquí supone otra faceta de esa creciente expansión del español en Marruecos.

En las universidades marroquíes, al igual que en los institutos, se asiste a una demanda cada vez mayor del español, a la que empujo la apertura de nuevos departamentos de lengua española. Desde la inauguración del primer departamento en Rabat hasta hoy, el panorama en las universidades marroquíes ha cambiado bastante, y cinco de las mismas ya cuentan con un departamento de Filología Hispánica, como los de Tetuán o Rabat, que ofrecen hasta ofrece la posibilidad de cursar Estudios de Tercer Ciclo, si bien la investigación se encuentra muy restringida y los cursos de doctorado, debido a problemas de organización interna, no se ofertan todos los años. Asimismo, en los demás departamentos, el español figura como segunda lengua optativa a elegir entre otras como el inglés, el italiano, el hebreo o el persa, además de aparecer como lengua complementaria o de apoyo en algunas Escuelas Superiores, pero siempre con carácter optativo.

Pese a todos estos avances, la enseñanza del español en el sistema educativo marroquí presenta muchas dificultades, además de desarrollarse con medios y materiales escasos. Los recursos destinados al sector de enseñanza en general apenas pueden proporcionar un material elemental, poco menos que rudimentario en lo que a centros e instalaciones se refiere. Y, en cuanto al material didáctico, no existe apenas la posibilidad de utilizar otro que no sea el de los manuales oficiales, de elaboración nacional, editados por el Ministerio de Educación, que desde los años noventa han venido a sustituir a los

anteriores de elaboración francesa. Un dato positivo es que, en las dos últimas décadas, estos manuales nacionales se están revisando por la Asesoría Lingüística integrada en la Consejería de Educación. En la tabla siguiente, citada en el informe *El español en el Mundo: 2014*, del Instituto Cervantes (2014:83), se puede comprobar de cerca cómo, a partir de los cursos 2005/2006 y 2007/2008, la demanda de esta lengua extranjera ha conocido un ligero descenso, posiblemente sintomático de los desafíos, retos y problemas estructurales que atraviesa esta lengua en el panorama universitario marroquí. Así vemos:

	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006
Licenciatura	2228	22581	2751	2676	2884	3201
Master (DESA y DESS)	14	10	7		21	40
Doctorado	63	63	63	40	29	27
Total	2305	2654	2821	2716	2934	3268
	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012
Licenciatura	2892	3386	2757	2400	2425	2524
Master (DESA y DESS)	37	10	108	91	73	115
Doctorado	25	33	16	13	43	53
Total	2954	3460	2881	2504	2541	2690

Tabla 2: Número de alumnos de ELE en la enseñanza universitaria marroquí 2006-2012.
Fuente: Ministerio de Educación Nacional marroquí, datos no publicados.

Ahora bien, aparte de estos problemas que podemos considerar extralingüísticos, existen otros aún mucho más graves como son las dificultades puramente lingüísticas con los que suelen tropezar los aprendientes marroquíes de ELE. A través de nuestra modesta experiencia docente con este grupo de aprendientes de ELE, podemos comprobar que muchos de ellos, aún en niveles avanzados, siguen cometiendo abundantes errores gramaticales o léxicos en sus trabajos escritos, a pesar de ser esta destreza es una de las más utilizadas en el aula, puesto que se imparte en un contexto de instrucción formal.

Los errores son aún más graves a nivel fonético y fonológico. Huelga decir que, a menudo, el obstáculo principal con el que encuentra un alumno que aprende otra lengua no es ni el vocabulario ni la gramática sino, precisamente, la pronunciación. Hablar en una segunda lengua requiere alcanzar un dominio de un sistema fonético y fonológico nuevos y distintos a los de nuestra lengua materna. A ese dominio, que supone un

conocimiento de ambos sistemas junto con unas habilidades para activar ese conocimiento en el uso es a lo que llamamos competencia fonético-fonológica, competencia fonológica o simplemente competencia fónica. Por ello, aprender a hablar en una lengua extranjera supone necesariamente aprender su sistema fonético de ambos sistemas. Como veremos en su momento, se crean distintos tipos de interferencias entre la lengua materna (en adelante LM) y la segunda lengua (L2, en lo sucesivo) en función de estas diferencias. Una buena parte de los errores de pronunciación se debe a dichas interferencias, pero no todos, ya que algunos tendrán que ver con principios más generales de la adquisición del nivel fónico. A este respecto, es importante señalar también que lo fónico se adquiere en primer lugar en la lengua materna, antes que otros componentes tales como el léxico o gramatical, pero no en la segunda lengua, donde será el que más tarde en automatizarse y en el que la fosilización de ciertos errores resulte más persistente a lo largo del aprendizaje.

Es, en definitiva, en este campo donde el aprendiente marroquí de ELE encuentra las mayores dificultades al tratar de adquirir nuevos hábitos articulatorios que difieren de la base articulatoria de su propia lengua y que, por lo tanto no podrá transferir directamente a la lengua extranjera que está aprendiendo. Precisamente, uno de los rasgos sintomáticos que hace más fácilmente identificable el habla de un marroquí es la pronunciación, puesto que se produce de forma sistemática y prácticamente en todos los niveles. De hecho, ciertas imitaciones jocosas de algunas películas y series televisivas españolas sobre el habla de los marroquíes en general encuentran su razón de ser en estas dificultades fonéticas y fonológicas.

Indagar estos errores fonéticos y fonológicos y las dificultades que encuentra el alumno marroquí de ELE a la hora de emprender el *viaje al español*, partiendo de la base del árabe, y de la de la segunda lengua obligatoria -que supone ser el francés- y sondear sus causas y fuentes, en el seno del sistema universitario marroquí, constituye el principal objetivo de esta investigación que, grosso modo, será un modesto intento de elaboración de una serie de orientaciones metodológicas, encaminadas a dinamizar y potenciar la labor docente de los profesores de este colectivo de aprendientes marroquíes de ELE. Dicho de otro modo, y, en el caso que nos interesa, nuestro trabajo pretende dar cuenta rigurosamente, desde una perspectiva descriptiva y analítica, de las principales dificultades fonéticas y fonológicas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del español como lengua extranjera en el marco

universitario marroquí y la elaboración de una serie de orientaciones metodológicas en este sentido, con el objeto de optimizar la enseñanza de la pronunciación a este colectivo, todo ello a través de un estudio experimental de un corpus oral formado por las producciones de 30 informantes marroquíes, estudiantes del primer curso de Filología Hispánica, en la Universidad Muhammed V de Rabat (Marruecos).

Esta investigación ha de entenderse como un avance decisivo en esa línea. Se trata de un trabajo dirigido a los profesores de español, que pretende ayudarles en su tarea de mejorar la pronunciación de sus alumnos arabófonos, pero no es una investigación entendida a la manera tradicional, con una breve presentación de los sonidos del español y una propuesta de prácticas, de longitud variable, con sus soluciones. Es una investigación en la que, antes describir los sonidos del español, se explica cómo se puede enseñar y corregir la pronunciación del español, se describen cuáles son los principales métodos, las teorías y los factores de adquisición fonológica en lenguas extranjeras, qué son los sonidos, los fonemas, los rasgos distintivos, la articulación, la fonación, los rasgos suprasegmentales, etc., qué tienen todos ellos de peculiar y qué comparten con las lenguas maternas de los aprendientes marroquíes de ELE, por dónde, previsiblemente, estos problemas suelen surgirle al docente y al estudiante y por dónde no. El profesor que consulte este trabajo hallará en él una amplia formación teórica sólida y una propuesta innovadora y pionera de corrección fonética, acompañada de una gran batería de ejercicios utilizables en sus clases, pero sobre todo entenderá cuál es la fundamentación teórica de cada actividad, por qué se recomienda esa en concreto y no otra.

En definitiva, quien lea las páginas que siguen, tendrá, a buen seguro, en sus manos un trabajo con voluntad globalizadora, ajustado en sus contenidos, resultado de años de investigación, docencia y de inquietudes científicas sobre la problemática del fenómeno fónico y, especialmente, un instrumento de apoyo, a los todos profesores de ELE, especializados en este colectivo de alumnado arabófono, en la compleja tarea de transmitir el saber relativo al componente fónico del habla, donde la voz representa su más inmediata expresión, esto es, la fonética y la fonología del español. Para mayor abundamiento en esta la introducción, hemos optado por justificar y perfilar la misma en una serie de planteamientos que permitan esclarecer el alcance y extensión de nuestra investigación, como: justificación del tema, la hipótesis de partida, las preguntas de la

investigación, los objetivos, la fundamentación teórica y metodología y la estructura de la misma.

1.2. Hipótesis de la investigación.

Nuestra hipótesis, que, por motivos metodológicos, será detalladamente desglosada³, al cabo del análisis fonológico contrastivo, parte de que hay diferentes dificultades fonéticas y fonológicas que obstaculizan el proceso de aprendizaje de ELE de los aprendientes marroquíes y que desembocan en una serie de errores fonéticos y/o fonológicos que se deben fundamentalmente a procesos asociados a la transferencia interlingüística y que interactúan con otros procesos de índole intralingüístico, entre otros factores⁴. El estudio de estos errores y sus causas pueden proporcionarnos «pistas» para caracterizar la interlengua fónica de este colectivo de alumnado extranjero, elaborar un diseño curricular adecuado y evitar en muchos casos la fosilización de estos errores, optimizando así nuestra práctica docente de la pronunciación a este colectivo de alumnos, y haciéndola más fructífera y eficiente.

La comparación fonética y fonológica entre las lenguas previas de los aprendientes marroquíes de ELE y el español nos permite suponer, pero solo suponer y conjeturar sobre las dificultades potenciales de los aprendientes marroquíes de ELE que aprenden ELE. Ahora bien, para saber cuáles son exactamente los errores de los aprendientes en cuestión, los procesos de transferencia negativa y positiva de su lengua natal al ELE, etc., consideramos que la vía más directa y fiable es la de la experimentación. El objetivo principal es, por tanto, acercarnos a ese momento de competencia transitoria tan delicado como es la interlengua fónica de estos aprendientes marroquíes de ELE y entender una serie de peculiaridades de la misma, a través de un estudio experimental de

³ Para la formulación de nuestra hipótesis de investigación se ha tenido en consideración una regla empírica que para Fox (1981: 77) es muy sencilla: "Habría al menos una hipótesis por cada subproblema, y/o para cada dispositivo de recogida de datos que se utilice (...). Se deben preferir varias hipótesis breves y concretas a una sola larga y compleja"

⁴ Hemos pretendido siempre relativizar la explicación de la causa del error, asumiendo que puede haber más de una fuente, principalmente errores interlingüísticos e intralingüísticos, aunque la investigación contemporánea demostró que los errores derivados de la transferencia negativa de la LM de los aprendientes de lenguas extranjeras son más frecuentes en el nivel fonológico que en el léxico y gramatical. En este sentido, las investigaciones en la interlengua, principalmente en el área de la fonología, han coincidido en destacar la diversidad de factores que inciden en la misma, los cuales incluyen, además de los asociados a la transferencia (cuya importancia es inobjetable), aquéllos de índole intralingüística o de desarrollo, similares a los que intervienen en la adquisición de la fonología de la L1.

un corpus oral formado por las producciones de 30 informantes marroquíes, estudiantes del primer curso de Filología Hispánica, en la Universidad Muhammed V de Rabat (Marruecos).

Ya se ha demostrado que el Análisis Contrastivo no explica las causas de los errores y, como dice Poch (1999: 98), es incapaz de predecir todas las dificultades en la adquisición de una lengua extranjera. De ello también da cuenta Lado (1957: 72), quien advierte de que "La lista de problemas resultante de la comparación entre la lengua extranjera y la lengua natal [...] debe considerarse una lista de problemas hipotéticos". Así, buena parte de las críticas versadas contra el Análisis Contrastivo solo se explican como el fruto de una lectura superficial de sus mentores del modo de estudio de los errores lingüísticos. No entraremos aquí en discusiones sobre la eficiencia del Análisis Contrastivo; entendemos que esta no se confirma o se refuta mediante debates epistemológicos estériles, sino en la práctica, es decir, mediante la recogida y análisis de datos empíricos en el marco de una investigación experimental que acredite las hipótesis lanzadas.

En el método experimental, se parte de unas hipótesis –generadas por los conocimientos y reflexiones del investigador– y posteriormente se observan y se recogen datos con los que se validan o refutan dichas hipótesis. Las hipótesis que se formulan deben someterse a una comprobación empírica con el fin de demostrar o refutar su validez. Como bien lo señaló Cortés Moreno (2005:5), una hipótesis contiene en sí misma una respuesta provisional a una pregunta de investigación. Cuando se afirma que una hipótesis ha sido confirmada mediante uno o varios experimentos o pruebas acústicas, auditivas, etc. y que, por consiguiente, aquella pasa a ser un hecho verdadero, se sobrentiende que no se ha alcanzado la verdad absoluta y definitiva en la materia en cuestión, sino, simplemente, la realidad a la que el estado de desarrollo científico del momento permite acceder.

1.3. Justificación.

Esta investigación surgió a partir de mis reflexiones personales e inquietudes científicas sobre la realidad de la enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera y sobre mi propio proceso de aprendizaje del ELE. A lo largo de mi formación académica en Filología Hispánica y Traducción e Interpretación árabe-español, he tenido siempre la impresión de que un aprendiente de una lengua dada puede llegar a ser muy competente en gramática y en el léxico, y ser un excelente

redactor en español, pero sigue teniendo serios problemas a la hora de comunicarse oralmente con los nativos de la lengua meta, ya que obviamente, para llevar a cabo una comunicación fluida, es imprescindible una buena pronunciación. A la hora de comunicarse, valga la redundancia, el aprendiente no solo debe estar dotado de conocimientos gramaticales, sino que también tiene que tener la capacidad de integrar todos los elementos en el habla espontánea. Este fenómeno, que apreciamos en todos los niveles, es más marcado en los grados principiante o elemental, en los que, aun sabiendo leer y escribir, apenas se entiende al alumno de una lengua extranjera cuando habla, y apenas puede entender él a los nativos.

A partir de mi propia experiencia con el aprendizaje y la enseñanza del español ELE, siempre me he cuestionado varios factores en la adquisición fónica de lenguas extranjeras. A pesar de una educación bilingüe, una formación especializada en lengua española y muchos años de práctica con nativos, siempre uno tiende a mantener el acento extranjero en su habla española. Este acento extranjero puede tener muchas causas y, desde luego, es la razón que más me ha motivado para realizar una investigación sobre este tema. En este sentido, como hablante, siempre he intentado alcanzar una "buena pronunciación" en las tres lenguas extranjeras que he aprendido (francés, español e inglés), y, modestamente hablando, creo que lo voy consiguiendo. Pero, ¿por qué unos aprendientes marroquíes de ELE lograban pronunciar con cierta corrección y otros tenían un fuerte acento "marroquí" a la hora de hablar el español? y ¿por qué hay ciertos alumnos, tras ocho o diez años de enseñanza formal, siguen teniendo grandes dificultades a la hora de comunicarse oralmente en esta lengua extranjera?

Comencé hace varios años a hacerme algunas preguntas a este respecto y a sospechar que algo debía estar fallando en la manera de enseñar este idioma. Comencé a interrogarme si existen factores, tanto internos como externos, que pueden condicionar la pronunciación de una lengua extranjera; si a una cierta edad en el período de adquisición de una lengua ya no se puede corregir la pronunciación; si existen personas que simplemente no podían pronunciar ciertos fonemas por problemas fisiológicos, o de cualquier otra índole, etc. Empecé a formularme preguntas del tipo: ¿cómo puede ser que un hablante adulto llegue tan lejos en el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso la española, pero que no logre dominar su pronunciación?, ¿puede ser que haya carencias en el sistema actual de enseñanza del español como lengua extranjera

(ELE)?, ¿qué se puede hacer para ayudar a los aprendientes marroquíes de ELE que quieren mejorar su pronunciación en español?, ¿por qué no se suele corregirlos cuando no pronuncian correctamente un sonido del español?, ¿qué espacio ocupa entonces la pronunciación del español en la enseñanza de ELE?, ¿de qué sirve dominar los temas “estrella” de la gramática española, como el subjuntivo, ser y estar, la conjugación irregular, etc., si no se le entiende a estos aprendientes de ELE, cuando hablan?

Me pregunté por el caso de Joseph Conrad, recogido en Scovell (1969: 165), quien aprendió el inglés siendo adulto y logró convertirse en uno de los más reconocidos escritores de la lengua inglesa, pero su pronunciación distaba mucho de la de un hablante nativo de esta lengua. Empecé entonces a entender que los errores de pronunciación en una lengua extranjera se traducen en problemas de comunicación e interrelación social, por lo que llegué a la conclusión de que no se puede conseguir una comunicación fluida y eficaz, si no se franquean los muros de la pronunciación. Esta investigación trata de dar respuesta no solo a estos interrogantes, sino a varias de mis preguntas e inquietudes. Es verdad que la enseñanza de la pronunciación resulta especialmente compleja, quizá es más difícil de abordar que cualquier otra de las otras destrezas que integran la labor de un profesor de ELE. Y ello es así porque la forma en que hablamos, la manera en que estamos habituados a articular los sonidos de nuestra lengua materna, está tan estrechamente relacionados con nuestra idiosincrasia, que la adopción de un nuevo sistema y de unos nuevos hábitos articulatorios conlleva, como han señalado numerosos estudiosos, una especie de desdoblamiento individual, diferente del proceso que implica la adquisición de otros aspectos de la lengua, como la gramática o la sintaxis. Sin embargo, ello no justifica el lugar secundario que ocupa la pronunciación en la enseñanza de ELE. Como muy bien apunta Poch (2004:7) “[...] los propios enfoques metodológicos no conceden la misma importancia a los contenidos fonético-fonológicos que a los demás. La atención que se le presta queda reducida en el tiempo al periodo que el alumno necesite hasta lograr comunicarse.”

Parece paradójico, en este sentido, que los manuales aún en diversas tendencias metodológicas desde diferentes perspectivas para dotar al estudiante de las estrategias y conocimientos necesarios para desenvolverse en el día a día, y no profundice en la enseñanza de la pronunciación, limitada en la mayoría de las ocasiones, a breves pinceladas. En la gran parte de los manuales se reduce a una explicación del alfabeto sin hacer problemas que puede conllevar la producción de fonemas en L2 dependiendo del

sistema fonológico del que parte el discente en L1. No olvidemos que nuestro objetivo principal es la competencia comunicativa, pero para lograrla es necesaria lograr una buena pronunciación, que supondrá una mayor aceptación por parte de los nativos, erigiéndose como tarjeta de presentación ante la sociedad de la lengua meta y una muestra de admiración y de elogio. En cambio, una pronunciación defectuosa exigirá una mayor atención y un gran esfuerzo de tolerancia por parte del interlocutor, pudiendo llevar al cansancio o a la pérdida de paciencia. Además, una mala pronunciación o un fuerte acento extranjero pueden provocar una actitud negativa en los interlocutores o incluso la burla de los mismos, ya que simplemente aporta información sobre la identidad social y geográfica. En este sentido afirman Hidalgo Navarro y Quilis Merin (2012: 37):

Respecto de esta idea, muchos de los autores que aportan su visión sobre la enseñanza de la pronunciación comparten la metáfora de la pronunciación como tarjeta de visita. Esto es fácilmente reconocible, ya que lo primero que percibe un oyente es la forma de hablar de su interlocutor, siendo las características de su habla un elemento más que lo presenta, al igual que puede serlo su apariencia física. La percepción de la manera de hablar de un interlocutor por parte del oyente pone en marcha, generalmente de manera inconsciente, una serie de mecanismos de juicio social. Las implicaciones e interferencias socioculturales y pragmáticas de una buena pronunciación frente a una mala van más allá del éxito o el fracaso de la comunicación, ya que algunos de los errores causados por una mala pronunciación o entonación, pueden llegar a percibirse como un rechazo o desinterés por la cultura meta por los nativos, y a dar una sensación de fracaso y desilusión al extranjero.

Por otra parte, esta investigación viene a revivir un interés latente en mí a lo largo de toda mi larga experiencia profesional en calidad de ex profesor de español en la ONG española MPDL y también como traductor jurado árabe-español, tanto en el sector privado como en la Administración española (Subdelegación del Gobierno en Málaga, Juzgados de la Provincia de Málaga, Ayuntamientos de Lepe e Isla Cristina (Huelva), Oficina Provincial de Extranjería y Documentación de Madrid, etc.), donde comprobé de cerca la deficiente competencia fónica de los aprendientes marroquíes de ELE -pese a la "proverbial"⁵ y conocida habilidad de los arabófonos para aprender y pronunciar correctamente idiomas - y, consecuentemente, la imperiosa necesidad de llevar a cabo

⁵ Dice un tradicional axioma muy extendido entre los profesores de español en el mundo árabe, que el alumno arabófono tiene una especial capacidad para captar y grabar los sonidos, un "ido muy musical" que le permite progresar con más rapidez en las disciplina oral y auditiva que en la lectora y la escrita. Según Amador Rodríguez, M. y M. Rodríguez, J. (2005), es demasiado frecuente encontrar estudiantes que entienden y se hacen entender con gran fluidez en español, pero que no son capaces de comprender suficientemente una lectura y menos en escribir un resumen o crear un texto propio.

un trabajo panorámico sobre este tema, que subsane el vacío existente. La elección del tema no ha sido, por lo tanto, motivada por el azar, sino que responde a una aguda carencia de investigaciones en este sentido. Es verdad que, a día de hoy, ya se ha publicado un número significativo de libros y de trabajos sobre la fonética y la pronunciación en España, que están a disposición del público en páginas web y portales elaborados para este propósito. Sin embargo, a nuestro juicio, este aporte es todavía insuficiente e incompleto, ya que la “oferta” de reflexión y de investigación en este campo no cubre como se debe a este específico colectivo que es el marroquí.

Para acreditar esta escasez de estudios sobre el tema, recurrimos a la base de datos TESEO, la Agencia del ISBN, la revisión de revistas y publicaciones periódicas y a la consulta en bibliotecas nacionales e internacionales, entre otros recursos. De entrada, y basándose en la guía de recursos para ELE, contenida en la valiosa publicación monográfica citada anteriormente *Programación de español como segunda lengua en la educación secundaria*, elaborada por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, descubrimos que entre centenares de referencias bibliográficas citadas no hay referencias a aspectos que inciden de una forma u otra sobre nuestro tema. Asimismo, basándose en la base de datos TESEO del Ministerio de Educación y Cultura y tecleando en la casilla *Búsqueda avanzada*, las palabras claves “dificultades fonéticas, fonológicas, español, marroquíes”, chocamos con el hecho de que no existe, a día de hoy, ninguna tesis sobre el tema. Afinando más la búsqueda con las palabras claves “enseñanza, pronunciación, español, marroquíes” chocamos de nuevo que las investigaciones en este sentido brillan por su ausencia. Albergando todavía la esperanza y afinando aún más la búsqueda con la palabra clave “pronunciación” encontramos 19 investigaciones científicas: diez centradas en la problemática de la de la pronunciación del inglés por los alumnos hispanohablantes de la educación Primaria, Secundaria y Universitaria, una sobre la problemática de la de la pronunciación del español por hablantes de fines y ocho sobre aspectos teóricos más o menos relacionados con el tema de la pronunciación en general.

Igualmente, la consulta, en la casilla “Búsqueda avanzada”, -por las palabras claves “dificultades, problemas, errores, fonéticos, fonológicos, español, fonética, marroquíes”-, de las obras y trabajos disponibles en los ISBN apoyan y confirman dicha carencia en la medida en que nos permiten comprobar que, desgraciadamente, no hay

ninguna obra editada sobre el tema⁶. Asimismo, tomando como referencia la base de datos de ciertos portales bibliográficos en Internet, tales como Dialnet⁷ y procediendo con los términos de búsqueda “dificultades, problemas, errores, fonéticos, fonológicos, español, fonética, marroquíes”, descubrimos que igualmente no existe ninguna publicación sobre el tema. Es más, afinando la búsqueda y utilizando los términos “fonética, pronunciación, español, marroquíes” nos damos cuenta de que los estudios sobre este tema específico brillan por su escasez: de los documentos encontrados, solo dos -Fernández Martín (2008) y Benyaya (2007)- inciden de una forma u otra sobre nuestro tema. La revisión de estos portales bibliográficos relacionados con nuestra área sólo nos aporta, en los 10 últimos años, dos publicaciones afines en cierta medida a nuestra investigación. Es escasa la producción de estudios, materiales y propuestas didácticas destinadas al aprendizaje de la fonética y la pronunciación español para este colectivo específico de alumnos extranjeros. Con razón sostienen Gil y Llisterri (2004: 1):

Ni la fonética ni la fonología son, lamentablemente, campos que cuenten con gran cantidad de adeptos en España, esto es un hecho. Es cierto que la lingüística en general es una disciplina ya de por sí minoritaria que -como, por otra parte, sucede con todas las humanidades- tampoco atrae en la actualidad, y por muy diversas razones, a muchos estudiosos en nuestro país, pero qué duda cabe de que algunas de sus otras áreas de subespecialización, la sintaxis, la semántica, la pragmática..., parecen gozar de más favor popular que las investigaciones centradas en el componente fónico de la lengua. Basta repasar los índices de las revistas académicas de todo el Estado y las actas de los congresos celebrados en los últimos años para corroborar que se ha escrito y se escribe poco sobre fonética y fonología, hablando siempre en términos relativos.

En la misma línea afirma Santamaría Busto (2010: 1-2):

Hoy día, en un proceso de autoanálisis sobre la enseñanza de la pronunciación en el aula, los profesores suelen reconocer carencias sobre aspectos teóricos, muestran inseguridad y falta de confianza en la aplicación de actividades, se apoyan en textos como recurso didáctico (mezclando dos códigos distintos, el oral y el escrito, la lectura como ejercicio de pronunciación), y confiesan una falta de motivación tanto en alumnos como en ellos mismos a la hora de llevar a la práctica este particular proceso de enseñanza/aprendizaje. A su vez son conscientes de su responsabilidad en facilitar el aprendizaje del estudiante respondiendo a sus necesidades, cuando precisamente una de sus necesidades fundamentales es la de tener una pronunciación que como mínimo les garantice hacerse entender y escuchar correctamente. En una búsqueda por encontrar soluciones, la formación y los recursos en la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética del español se convierten actualmente en una de las principales demandas de los docentes.

⁶ La única obra que encontramos es Jordi Aguadé y Laila Benyahia (2006).

⁷ Fecha de búsqueda: el 8 de mayo de 2013.

En consecuencia, creemos que nuestra investigación y su propuesta didáctica quedan totalmente justificadas, si atendemos a la falta que hay actualmente de materiales didácticos y de investigaciones para la enseñanza de la pronunciación en español. El interés que presenta el tema de esta investigación, por tanto, recae en la desatención que se le ha dado y sigue dándosele a la pronunciación en la enseñanza de E/LE. Esta desatención se revela como algo muy paradójico si pensamos, en fin, que la pronunciación es un acto ineludible en cualquier acto comunicativo. Sin pronunciación no es posible llevar a cabo un intercambio comunicativo. No existe ningún trabajo de investigación panorámico específico sobre el proceso de enseñanza de la pronunciación a los aprendientes marroquíes de ELE y a los arabófonos en general; no disponemos tampoco de estudios especializados sobre las dificultades fónicas que se plantean en lo tocante al proceso de aprendizaje y enseñanza de ELE a los aprendientes marroquíes. La inexistencia de obras en este sentido muestra la falta de atención que se presta, por lo general, a los estudios fonéticos. En el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera a arabófonos faltan materiales sobre el aprendizaje de la pronunciación y la corrección fonética. Es más, las graves dificultades fonéticas citadas de este colectivo justifica la pertinencia de una investigación como la nuestra que estudie las necesidades de profesorado y aprendientes en este sentido, con el fin de detectar los problemas surgidos y plantear soluciones.

Por añadidura, este trabajo, que estudia el comportamiento fónico de los aprendientes marroquíes de ELE, y más precisamente en su vertiente de producción, adquiere un interés adicional, ya que llega en un momento en el que el español como lengua extranjera experimenta, en los últimos años, un auge constante en el mundo, en general, y en Marruecos, en especial. Por eso un trabajo de investigación de estas características contribuye al objetivo final que no es otro que el de incrementar la competencia fónica del aprendiente arabófono marroquí del español, ofreciendo al mismo tiempo al docente aquellos instrumentos que le permitirán ser más rentable en su tarea docente.

En cuanto al alumnado marroquí, queremos subrayar que existen varias razones por las que hemos optado por centrarnos en este colectivo arabófono, aunque se pueden sintetizar en dos principales: a) es uno de los grupos más escolarizados, en términos absolutos, en los centros educativos en España, especialmente si tenemos en cuenta que la comunidad marroquí afincada en España era, hasta hace poco, la comunidad inmigrante más numerosa y la que más estudia el ELE en el mundo árabe, como lo

reveló el citado informe de Cervantes de 2014; y b) las características fonéticas y fonológicas de la lengua materna de este tipo de alumnado resultan especiales para acercarnos a los problemas fonéticos y fonológicos de la pronunciación del español como lengua extranjera. Dicho de otro modo, se trata de un colectivo que, por su idiosincrasia fonológica, se enmarca en su mayoría y se sitúa lingüísticamente en el ámbito de las lenguas semitas: un campo abonado donde se puede abordar de cerca el tema de los problemas fonéticos y fonológicos en la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera.

1.4. Preguntas y objetivos de la investigación.

El punto de partida de esta investigación lo constituye la siguiente pregunta: ¿Cuál es la causa de los principales errores de pronunciación que los aprendientes marroquíes de ELE cometen mientras adquieren el sistema fonológico del ELE? A partir de esta pregunta, surgen las siguientes preguntas, que estructuramos sobre dos perspectivas diferentes:

a) Perspectiva del investigador:

¿Existen errores fonéticos y fonológicos característicos de estos aprendientes?

¿Cuál es el grado de influencia de la lengua materna en el aprendizaje de la pronunciación por los aprendientes marroquíes de ELE?,

¿Cuáles son los demás factores que intervienen en su adquisición fonológica de L2?

¿Cuáles son los distintos enfoques y modelos teóricos a través de los cuales se ha explicado la adquisición de la fonología de la L2?

b) Perspectiva del docente:

¿Cuáles son los conceptos básicos de Fonética y Fonología necesarios para la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación de segundas lenguas y para llevar a cabo un análisis contrastivo como el nuestro?

¿En qué consisten los fenómenos suprasegmentales y qué trascendencia tienen para la comunicación?

¿Qué opinan los profesores de ELE de las clases de pronunciación y qué prejuicios circulan en torno a la enseñanza de la pronunciación?

¿Cómo se ha venido abordando la enseñanza de la pronunciación en las clases de español como lengua extranjera y qué norma de pronunciación debemos enseñar?

¿Cuál es la relación entre la pronunciación y las demás actividades de la lengua?

¿Qué métodos didácticos existen y si existe un método bien estructurado y riguroso que ayude al profesor a practicar la pronunciación con estos estudiantes en sus clases de español?

¿Qué es la corrección fonética y cuáles son sus fases, modelos y actividades?

La respuesta a estas preguntas no es sencilla, puesto que son muchos los factores los que intervienen. Por ello, responderemos a las diferentes preguntas formuladas en los sucesivos capítulos de este trabajo empírico basado en un corpus elaborado a partir de un cuestionario que trata de dar cuenta de la pronunciación del colectivo de aprendientes marroquíes del español como segunda lengua, formado por las producciones de 30 informantes marroquíes, estudiantes del primer curso de Filología Hispánica, en la Universidad Muhammed V de Rabat (Marruecos).

En cuanto a los objetivos de la investigación, tratamos de elaborar un trabajo que pueda ser un instrumento de consulta y una referencia sobre la pronunciación a todas las personas y/u organismos vinculados con enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera a arabfónos (profesores marroquíes de la Universidad y de la Secundaria marroquí, centros educativos españoles con alto porcentaje de alumnos extranjeros, asociaciones de inmigrantes, profesorado de aprendientes hispanohablantes del árabe como lengua extranjera, etc.). Asimismo, pretendemos remediar, en la medida de lo posible, la escasez que hay en los estudios sobre el tema de la pronunciación en aprendientes marroquíes, sobre todo en el contexto actual donde el español, se ha convertido como la segunda lengua internacional. Por ello, nuestra pretensión consiste en dar cuenta de los errores fonéticos y fonológicos que se plantean en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en el marco universitario marroquí. Los objetivos generales que tratamos de alcanzar son los siguientes:

- Realizar una aproximación a los recursos y la bibliografía existentes para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE, en aras a facilitar a los futuros del ELE la adquisición de conocimientos sobre los principales recursos y fuentes de documentación disponibles sobre el tema.

- Indagar exhaustivamente en este campo, con el fin de poder proporcionar un documento informativo sobre el estado de la cuestión, que sirva de punto de referencia para desarrollar un elenco de propuestas prácticas para la enseñanza del español dentro de este panorama y posibles alternativas que pudieran contribuir a una enseñanza más eficiente de la pronunciación.
- Conocer las nociones claves del proceso enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del ELE, acorde con las directrices que sobre la pronunciación ofrecen el Marco común europeo de referencia y el Plan curricular del Instituto Cervantes, dos instancias con las que todo profesor de ELE ha de estar en contacto de un modo u otro, haciéndoles reflexionar a los docentes sobre la gravedad de los errores de pronunciación y las consecuencias que ello acarrea para la comunicación.
- Proporcionar a los docentes la metodología apropiada para identificar los errores de pronunciación y presentar recursos y procedimientos para corregirlos, con el objeto de lograr un dominio adecuado y preciso de las propiedades fono-auditivas necesarias para la competencia comunicativa, encaminado a la transmisión de enunciados correctos o adecuados, fluidos e inteligibles, en sintonía con la filosofía del Marco común europeo de referencia (MCER) y de su enfoque dinámico, en el cual el aprendiente deberá ser considerado como agente en su papel doble de emisor y receptor y en su interacción con el interlocutor.
- Reflexionar sobre cuál ha de ser la preparación de un profesor de pronunciación, qué objetivos ha de plantearse y cómo debe abordarlos. En definitiva, cómo debe ser su actuación pedagógica y qué metodología le puede resultar útil para perfeccionarla.
- Revisar la enseñanza de la pronunciación y proponer ideas que permitan colocar la pronunciación en el lugar que le corresponde en aula de ELE.

En cuanto a los objetivos específicos de nuestra tesis, son los siguientes:

- Proporcionar a los futuros profesores de ELE recursos para asimilar los conceptos básicos y fundamentales de Fonética articuladora, lo que lleva aparejado el estudio de algunas nociones imprescindibles, tales como el aparato fonador, por ser en él donde se forman los sonidos del lenguaje, las clasificación general de los sonidos en general, la coarticulación, etc.
- Utilizar los instrumentos necesarios para comprender el carácter relacional y abstracto del sistema fonológico y aplicar adecuadamente las nociones fundamentales de Fonología: fonema, alófono, rasgos fónicos, la neutralización, el archifonema y los rasgos suprasegmentales o prosódicos.
- Caracterizar el perfil fonológico de los aprendientes marroquíes de ELE para proporcionales, desde un enfoque contrastivo, los conocimientos básicos sobre la Fonética y la Fonología del árabe, en su vertiente clásica y dialectal marroquí, lengua previa de estos aprendientes de ELE.
- Introducir a los futuros especialistas en esta materia, sean hispanistas o arabistas, en los principales problemas fonéticos y fonológicos que plantea el aprendizaje-enseñanza del ELE al colectivo de alumnos estudiado, principalmente el problema de la interferencia del árabe en la adquisición de la pronunciación del español.
- Elaborar una propuesta de intervención educativa, principalmente de corrección fonética, que tenga en cuenta todas las variables anteriormente tratadas.

1.5. Metodología.

En cuanto al marco metodológico y conceptual en el que fundamentamos nuestra investigación, se incardina dentro de los postulados de la Lingüística Aplicada, disciplina que, dentro del panorama actual de los estudios de adquisición de segunda lengua, está cobrando cada vez más gran relevancia. Según Hidalgo Navarro y Quilis Merín (2012: 31), son de gran utilidad los estudios realizados en el marco de esta disciplina sobre la adquisición de lenguas extranjeras en los que tiene gran importancia la caracterización fonética de la interlengua: el estudio del proceso de adquisición de los elementos segmentales y suprasegmentales, el análisis de la inferencia fonética de la

lengua materna (LM) en la producción y percepción de una lengua extranjera (LE), el análisis de los errores fonéticos en la producción y la percepción de la lengua extranjera, la definición de la norma de pronunciación, la jerarquización de los errores y la creación de materiales específicos y la corrección fonética. Por último, también hay un campo de actuación de esta disciplina en la evaluación de la pronunciación mediante la creación de pruebas para la evaluación de la producción de los elementos segmentales y suprasegmentales en una lengua extranjera.

Ahora bien, teniendo en cuenta que toda práctica reflexiva necesita una fundamentación conceptual adecuada y “*subsidiaria*” de informaciones proporcionadas por diferentes fuentes epistemológicas, el presente trabajo se nutre igualmente de varias disciplinas científicas encuadradas en el marco de las Ciencias Sociales: la Didáctica, la Lingüística Aplicada a La Adquisición de Segundas Lenguas, la Fonética, la Fonología, la Psicolingüística, la Pedagogía y la Psicología del aprendizaje, etc. Nos movemos, por tanto, en un terreno interdisciplinar, en el que son diversas las especialidades que confluyen y pueden aportar alguna luz sobre nuestro tema, ya que, ante una cuestión tan compleja, como lo es la competencia fónica, en la que intervienen numerosos y múltiples factores, se requiere un acercamiento diverso y pluridimensional. Con razón afirma Sánchez Lobato (1994: 136):

El método, en la enseñanza de lenguas, supone siempre la explicitación de unos determinados principios que se basan, en general, en un marco teórico — esencialmente lingüístico, pero no el único, puesto que hay que tener en cuenta las investigaciones de la sociolingüística, de la psicolingüística, etc., que de una u otra forma han incidido en el aprendizaje lingüístico—, en los contenidos que constituyen el objeto de estudio, y en las prácticas, materiales y técnicas que lo acompañan de acuerdo con el marco teórico elegido. En principio, el método es un todo complejo que debe ordenar lo anteriormente descrito en un marco teórico. Este marco teórico para nosotros no ha de ser otro que el que nos proporciona la teoría lingüística. Teoría que en el curso de la historia se ha visto formulada—reformulada— desde ángulos y concepciones diversas, a veces, antagónicas, y ha propiciado los diferentes métodos utilizados en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

En concreto, esta investigación consta de una primera parte enmarcada en la Lingüística Contrastiva, con el Análisis Contrastivo de los sistemas fonológicos árabe, francés y español, que nos permite poner de relieve las diferencias más significativas en materia fónica entre una y otra lengua, una segunda parte dedicada a la Fonética Experimental y enmarcada en el Análisis de Errores, que tiene por objeto comprobar si los errores previstos aparecen o no en el habla de los aprendientes marroquíes de ELE y el porqué,

y, finalmente, una tercera parte, que se circunscribe en el marco de la Fonética Aplicada a la Didáctica del ELE, dentro la cual desarrollamos nuestra propuesta de corrección fonética.

Por otra parte, tal como hemos comentado anteriormente, nuestra hipótesis parte de que hay diferentes dificultades fonéticas que obstaculizan el proceso de aprendizaje de ELE del alumno inmigrante marroquí y desembocan en errores de pronunciación en muchos casos fosilizables. El estudio de estas dificultades y el análisis de dichos errores pueden proporcionarnos «pistas» para elaborar un diseño curricular adecuado, sobre todo en lo que se refiere a la enseñanza de la lengua española y obtener unos resultados lo suficientemente representativos para evitar muchos casos de fosilización de errores y, sobre todo, que hiciesen progresar nuestra práctica docente, haciéndola más fructífera. Para comprobar estas hipótesis y alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto, nos hemos encontrado con que la experimentación es la vía más directa y fiable para detectar y analizar los errores fónicos de los aprendientes marroquíes de ELE. En Fonética Experimental, como lo subrayó Cortés Moreno (2005: 6), se suele emplear, lógicamente, el Método Experimental, fundamentalmente con técnicas cuantitativas de recogida de datos. Nuestra línea de investigación transcurre precisamente por esos cauces para desembocar en la Fonética Aplicada a la Didáctica del ELE.

Optamos por el Método Experimental por ser el mejor método que se adapta a nuestras necesidades y el que más conviene a nuestros objetivos en esta investigación, dado que este método nos permite buscar las explicaciones necesarias a los fenómenos fónicos que estamos investigando. En este sentido, si somos capaces de comprenderlos, estaremos en condiciones de contribuir a la mejora de la Didáctica del ELE en los aspectos que hemos seleccionado: los rasgos segmentales y suprasegmentales del ELE. Dicho de otro modo, la experimentación es la vía más directa y fiable para conocer toda la problemática del aprendizaje de los fenómenos fónicos en español por parte de estos aprendientes marroquíes de ELE, ya que guiarse por la intuición y creencias del nativo o por observaciones impresionistas (de oído) es válido únicamente como punto de partida. A continuación, en un trabajo riguroso es necesario superar esa etapa subjetiva y “pre-científica” y acometer una investigación científica y experimental.

El enfoque experimental es considerado el más adecuado para estudiar procesos y cambios educativos en situaciones reales, ya que permite poner a prueba teorías y

problemas prácticos. El Método Experimental aspira a establecer relaciones de causa-efecto para profundizar en la comprensión del fenómeno en sí y de su interrelación con el macrosistema sociocultural, lingüístico en el que está inscrito. Observación y experimentación constituyen dos de los principios básicos de este método. A partir de las observaciones surgen ideas, dudas y cuestiones, con las que planteamos problemas experimentales y formulamos hipótesis. Para dar respuesta a las cuestiones y comprobar las hipótesis, se diseña un experimento de prospección. Finalizado el experimento y extraídas las conclusiones pertinentes, puede surgir la necesidad de una nueva fase de observación. Al intentar dar respuesta a las preguntas de partida, con frecuencia surgen nuevas preguntas.

Como es bien sabido, en el método experimental se parte de unas hipótesis –generadas por los conocimientos y reflexiones del investigador– y posteriormente se observa y/o se recogen datos, con los que se validan o refutan dichas hipótesis. En cualquier caso, la investigación no es un proceso lineal, sino en paralelo e interactivo: un vaivén constante entre bibliografía, reflexión, observación, debate, reformulación de hipótesis, etc. Las hipótesis que se formulen deben someterse a una comprobación empírica, con el fin de demostrar o rebatir su validez. En este sentido, una hipótesis contiene en sí misma una respuesta provisional a una pregunta de investigación. Cuando se afirma que una hipótesis ha sido confirmada mediante uno o varios experimentos o pruebas y que, por consiguiente, aquella pasa a ser un hecho verdadero, se sobrentiende que no se ha alcanzado la verdad absoluta y definitiva en la materia en cuestión, sino, simplemente, la realidad a la que el estado de desarrollo científico del momento permite acceder. Por consiguiente, el método experimental no se limita a comprender los fenómenos, sino que va un paso más allá, a explicarlos, como señala Martínez Celdrán (1991: 131). Tal y como comenta Johns-Lewis (1986: 216), "una descripción sin explicación constituye una versión empobrecida de la ciencia". Las etapas de que consta el método experimental, siguiendo a Llisterri (1991: 19), con las siguientes:

- Presentación, introducción, marco teórico.
- Formulación de hipótesis.
- Objetivos del experimento.
- Diseño del experimento.
- Recogida de datos.
- Análisis estadístico.

- Interpretación de los resultados.
- Conclusiones.
- Discusión y propuestas en esa línea de investigación.

Por otra parte, la búsqueda de un modelo de análisis, que se incardinara en la investigación experimental que queríamos desarrollar y que resultara válido para la práctica educativa, nos obligó adoptar un esquema de trabajo bidireccional acorde con los objetivos planteados; más concretamente, un modelo que fuera capaz de conjugar teoría y práctica, una modelo de análisis, que dependerá de la fase en que esté la investigación. Varios han sido los modelos de análisis e investigación del proceso de adquisición de segundas lenguas (en adelante, ASL). Estos se concretan, principalmente, en el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores, y la Interlengua.

Conscientes de que lo ideal es combinar varios planteamientos metodológicos y tras reflexionar sobre los objetivos específicos de nuestro trabajo, hemos optado por apoyarnos en las propuestas que más se ajustaban a nuestras necesidades. Así, en nuestra aproximación al problema estudiado, se ha pensado desde un principio optar por un diseño multimétodo, siguiendo una estrategia convergente de recogida de datos mediante técnicas tanto cualitativas como cuantitativas, en función de las necesidades de información de cada fase y la índole de la misma.

La perspectiva de nuestro análisis está determinada por la noción de error como exponente de aprendizaje, siguiendo los presupuestos psicolingüísticos a partir del modelo del Análisis de Errores (Corder 1967, 1981, 1983), el Análisis Contrastivo (Weinreich 1953, Lado 1957) y de la Interlengua (Selinker 1969, 1972). Como veremos más adelante, los errores son de distinta tipologías y afectan a diferentes aspectos fonéticos y fonológicos. Asimismo, responden a causas de distinta índole (inter e intralingüístico). Los métodos de análisis que aplicaremos a nuestra investigación experimental –que serán detalladamente analizados en el diseño de la investigación– son principalmente dos: el Análisis Contrastivo (Weinreich 1953, Lado 1957) y Análisis de Errores (Corder 1967, 1971, 1981, 1983), aunque también nos serviremos de las aportaciones del Análisis de la Interlengua (Selinker 1969, 1972). En nuestra humilde opinión, los tres métodos son lo suficientemente útiles para alcanzar el objetivo de nuestra investigación.

En concreto, un estudio en que utilizaremos un modelo de investigación triple que combine, con las debidas adaptaciones, entre ciertos aspectos del modelo de la Interlengua, el Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores, que como es ya bien sabido se sitúa, en la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la L2, cronológicamente, entre el Análisis Contrastivo, surgido en Estados Unidos a mitad de la década de los 40, gracias a la obra de C. Fries (1945), padre de la Lingüística Contrastiva, y el modelo de la Interlengua, nacido en ese mismo país en los albores de los 70, por obra de L. Selinker (1969) y (1972). Los tres modelos presentan diversas áreas en común, puesto que todos ellos miran hacia la consecución de un objetivo único: el estudio del proceso de aprendizaje de una segunda lengua y, en concreto, de la lengua de los alumnos como sistema de comunicación. Pero presentan también puntos de contraste, en cuanto al corpus de datos utilizado y los principios metodológicos en los que se basan, por lo que presentaremos cada modelo separadamente.

Cabe señalar, por último, que para el estudio de los errores entonativos y rítmicos, se ha utilizado la aplicación informática *Praat* (del holandés "hablar"), que es un software gratuito para el análisis científico del habla usado en Lingüística. Fue diseñado por Paul Boersma y David Weenink de la Universidad de Ámsterdam. *Praat* es capaz grabar la voz en varios tipos de archivos de audio y mostrar los espectrogramas. Además, permite el análisis de la entonación, la intensidad o volumen, los formantes, etc. *Praat* también puede ser automatizado para análisis más complejos, lo que ha resultado útil para investigadores. El análisis acústico mediante el software citado, nos permitió una comprobación objetiva de los errores rítmicos y entonativos de los aprendientes marroquíes de ELE. Para dejar constancia de tales mediciones y grabarlas en forma de video, se utilizó el programa *BB FlashBACK Pro 3*, que es un práctico capturador de pantalla que graba lo que suceda en el entorno Windows y los exporta en formato Flash o AVI. La versión utilizada aquí es la 4.1.6.2760, salida al mercado, el 28 mayo de 2013.

1.6. Estructura de la tesis.

Como queda ilustrado en el siguiente diagrama, esta investigación se compone de 11 capítulos. El capítulo 1 lo constituye la introducción, donde hemos planteado y justificado la elección del tema y hemos señalado la relevancia e interés que puede tener nuestra investigación en el campo de la Lingüística Aplicada y su proyección didáctica,

para continuar con el propósito de la investigación, sus hipótesis, objetivos y su metodología, pasamos a los principales capítulos de esta investigación.

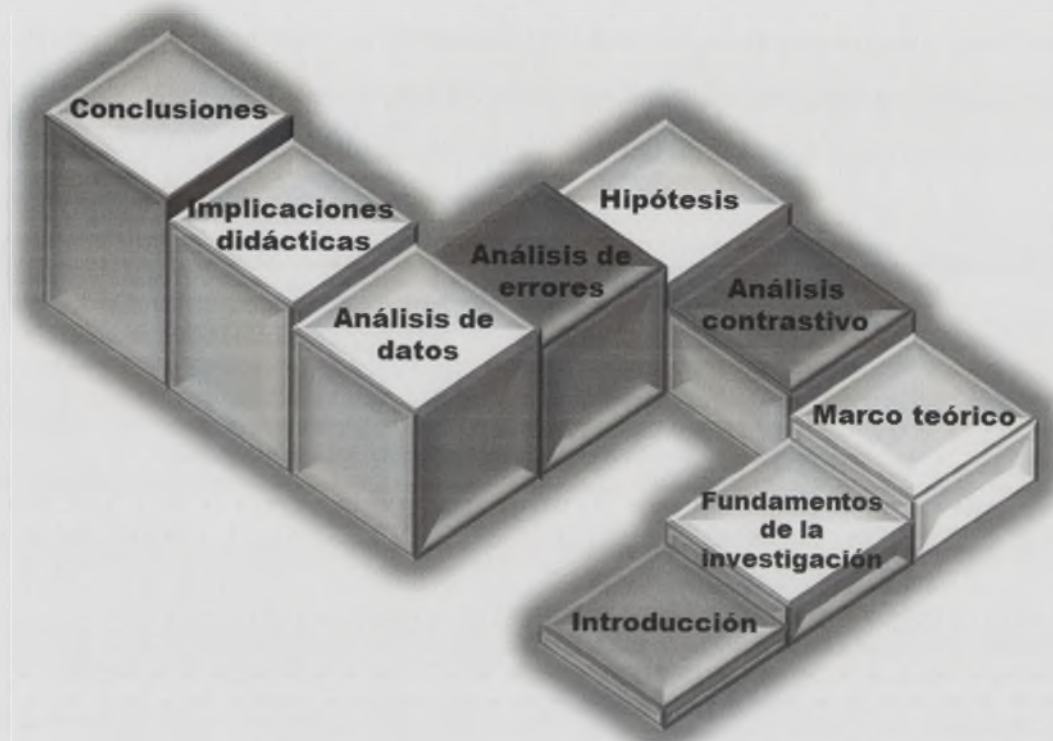


Figura 1: Estructura de la investigación.

Los cuatro capítulos siguientes componen el marco teórico de la investigación, en los que se esbozan las nociones básicas y fundamentales de la enseñanza de la pronunciación. El capítulo 2 sirve para plantear el estado de cuestión sobre la pronunciación. En el capítulo 3 se propone una revisión de los conceptos básicos de Fonética y Fonología, puesto que la pronunciación y su enseñanza se vienen asociando tradicionalmente con la Fonética y a la Fonología, por lo que conviene, antes de pasar al análisis contrastivo, aclarar algunos conceptos preliminares al respecto. Se incluyen también en este capítulo aspectos relacionados sobre el análisis de conceptos básicos y fundamentales de Fonética articuladora y algunas nociones imprescindibles como el aparato fonador para conocer dónde se forman y se producen los sonidos del lenguaje y los procesos de fonación y articulación de los sonidos y su clasificación. También se trata la diferenciación vocal-consonante, la descripción y clasificación articuladora de las vocales, las consonantes y de los sonidos en contacto, además de otros fenómenos como la sinalefa, coarticulación, etc. Aunque es necesario saber que las tres ramas de la

Fonética, la articulatoria, acústica y la perceptiva son complementarias y necesarias en el estudio de los sonidos del habla, aquí se va a ahondar exclusivamente en la perspectiva articulatoria, puesto que es la rama de Fonética que responde mejor a los objetivos de esta investigación, centrada en los errores de pronunciación desde la vertiente de la producción. Se hace hincapié asimismo en el papel relevante del componente práctico, dedicando todo un epígrafe a los sistemas de transcripción fonética (los alfabetos fonéticos del ARFE y del AFI), aspecto que, desde nuestra experiencia docente, muy útil para los profesores de ELE y que se hace imprescindible para poder asimilar y contrastar los sistemas de notación fonética más extendidas en la bibliografía especializada. Para facilitar el proceso de asimilación, se ilustra la exposición con diferentes figuras, diagramas y cortes sagitales de diferentes aspectos fonéticos. Por último, se explica el funcionamiento de la Fonología, en el que se clarifican los conceptos de fonema vs sonido, los rasgos distintivos, la neutralización, el archifonema, y los elementos suprasegmentales, cuestiones todas de su sumo interés para el posterior análisis fonológico contrastivo.

En el capítulo 4 se abordan las principales cuestiones relacionadas con la enseñanza de la pronunciación. Se estudia la relación de la pronunciación con las otras actividades y destrezas de la lengua, se discute la cuestión de la norma en la enseñanza de la pronunciación y los prejuicios que existen alrededor de la misma, y se aborda la corrección fonética y la evaluación en la enseñanza de la pronunciación. En el capítulo 5 se hace una revisión de los principales factores de adquisición fónica y se abordan las diferentes perspectivas teóricas relacionadas con la adquisición fónica en lengua extranjera y los procesos que en ella intervienen, para acotar las teorías en las que se auspician nuestra investigación. En el capítulo 6 hacemos una breve revisión de los diferentes modelos de investigación en Lingüística Contrastiva, es decir, el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores y el modelo de Interlengua, así como su estado actual, sus hipótesis de trabajo, la mayor o menor repercusión y aportaciones al panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras y las críticas que estos métodos han recibido.

Tras diseñar, en el capítulo 6, el estudio y explicar los métodos de análisis que serán analizados en sus respectivas fases, pasaremos al análisis contrastivo de los sistemas fonológicos del español, árabe clásico (en adelante AC), árabe dialectal marroquí (en adelante ADM), francés y español, en el capítulo 7. A continuación, en capítulo 8,

procederemos al análisis fonológico contrastivo propiamente dicho a partir del corpus obtenido de los aprendientes marroquíes, que nos permitirá poner establecer y poner de relieve las diferencias más significativas en materia fónica entre una y otra lengua y poder así predecir los errores previsibles y formular las correspondientes hipótesis. En el capítulo 9, correspondiente al desarrollo y análisis de datos, es decir, al análisis de errores, presentamos y analizamos los datos obtenidos y validamos las hipótesis formuladas, por medio de los criterios del análisis de errores previamente establecidos.

El capítulo 9 lo dedicamos al análisis de los principales errores fonéticos y fonológicos que aprendizaje que cometen los aprendiente marroquíes de ELE, pero resulta imposible iniciar este análisis sin presentar al menos las coordenadas socioculturales de los informantes, su contexto socioeducativo y el estado actual de la enseñanza del español en el seno del mismo. Igualmente, al comienzo de este análisis, correspondiente a la fase de recopilación de datos del análisis de errores, se detallan y explican el diseño y el contenido de encuesta realizada y las pruebas diseñadas para nuestro estudio empírico, en el cual, como hemos dicho anteriormente, hemos analizado un corpus oral formado por las producciones de 30 informantes marroquíes, estudiantes del primer curso de Filología Hispánica, en la Universidad Muhammed V de Rabat. Acto seguido, se identifican los errores, se presentan los resultados del análisis estadístico-descriptivo efectuado sobre los datos recogidos, se analizan sus causas y se evalúan su gravedad para establecer las implicaciones didácticas que pueda tener la investigación.

Esta es la parte más importante de la investigación, en la cual se pondrán de relieve los problemas fonéticos y fonológicos que presenta el aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación del ELE. Asimismo se define la interlengua fónica de los aprendientes marroquíes de ELE, se validan las hipótesis formuladas, se explican las causas de tales desviaciones, se evalúan su gravedad y se perfilan las correspondientes soluciones para resolverlos. En este sentido, queremos dejar claro que no nos guiará, como hemos señalado anteriormente, la intención de llevar a cabo un análisis estadístico-cuantitativo de todos los problemas fonéticos y fonológicos que este proceso plantea. Nuestro análisis se llevará a cabo seleccionando y organizando el trabajo según los principales problemas fonéticos y fonológicos reiterados, a nivel de la producción, que plantea el aprendizaje de la pronunciación del ELE a este tipo de alumnado arabófono y su enseñanza a los profesores especializados en esta materia. Clasificaremos los problemas siguiendo criterios comunicativos, etiológicos y lingüísticos, en errores segmentales

(vocalismo y consonantismo) y suprasegmentales (estructura silábica, acentuación, entonación, ritmo, pausa y tempo), en errores fonológicos, fonéticos y grafo-fonológicos, etc. Además, en el análisis identificaremos, describiremos y clasificaremos los errores fonéticos y fonológicos más frecuentes con el objeto de determinar las áreas que presentan mayor dificultad en la asimilación y así establecer sus causas y evaluar su gravedad.

En el capítulo 10 perfilamos nuestra propuesta de corrección fonética. Se trata de un plan intervención pensado para la actuación directa en los centros educativos marroquíes y españoles, que albergaría este tipo de aprendientes arabófonos y que permitiría poner en práctica de forma efectiva y adaptada los resultados de nuestra investigación. Este plan contempla una serie de pautas metodológicas y orientaciones para la evaluación de la pronunciación y la corrección fonética de los errores de pronunciación del español más comunes de este colectivo de alumnado, haciendo especial hincapié en errores fonológicos segmentales y suprasegmentales, o sea, en los errores que impiden la comunicación.

El capítulo 11 es el de las conclusiones a las que hemos llegado, conclusiones que responden a las preguntas de investigación que se han presentado en la introducción general. En ellas se recogen los resultados obtenidos de la investigación, junto con las aportaciones derivadas del estudio y análisis del corpus, en relación con los objetivos planteados. La investigación termina con un resumen en inglés, las referencias bibliográficas, tres apéndices y seis anexos.

Los apéndices contienen los símbolos, siglas y abreviaturas usados en la investigación (apéndice 1), un glosario con todos aquellos términos fonéticos y fonológicos utilizados en esta investigación y considerados menos conocidos por el lector no especialista (apéndice 2), además de un apéndice (apéndice 3) que hace referencia a las tablas, cuadros, gráficos y figuras insertados a lo largo de la investigación.

Por último, los anexos comprenden material adicional, a saber: modelo del cuestionario (Anexo I), Alfabeto Fonético Internacional (Anexo II), tabla de equivalencias AFI-RFE (Anexo III), actividades de pronunciación del libros de texto *Hola compañeros* y *Español para progresar* (Anexos IV y V). Finalmente, el Anexo VI, que se presentó en formato digital, en CD, contiene la grabación de las producciones de los informantes, videos analísticos de los errores entonativos y rítmicos, a través del

programa *Praat*, además de la relación total de las desviaciones detectadas y los cuestionarios cumplimentados por aquellos.

2. Fundamentos de la investigación.

En líneas generales los estudios fonéticos y fonológicos contrastivos entre el árabe y el español no abundan, pero ello no significa que no haya mucha bibliografía publicada sobre la pronunciación del español como lengua extranjera. En los últimos años, estamos siendo testigos de un renovado interés por el componente fonológico, gracias al gran número de publicaciones que están apareciendo dedicadas exclusivamente a este componente lingüístico, aunque pese a la información aportada por diversas disciplinas, entre ellas la Lingüística, la Psicolingüística y la Psicología Cognitiva, aún quedan muchas dudas sobre el papel que se le debe otorgar a la adquisición del sistema fonológico dentro del proceso global de aprendizaje del español como lengua extranjera. Dice Gil Fernández (2012:7):

Como consecuencia de la conjunción de muchos factores, de entre los cuales quizá el más decisivo haya sido la innegable y progresiva rentabilidad económica de la enseñanza del español, en los últimos años parece haberse producido un despertar del interés por profundizar en el tratamiento de diversas cuestiones gramaticales, o en general lingüísticas, en el aula de español como lengua extranjera. Ese despertar es más evidente en el caso de la didáctica de la pronunciación, que ha pasado de ser el aspecto siempre relegado en este ámbito a convertirse en el objeto de un creciente número de estudios —tesis, tesinas, libros y artículos— más o menos innovadores.

Qué duda cabe que la vitalidad y la difusión de un determinado campo de estudio se reflejan en la existencia de manuales que constituyan, a la vez, una presentación de los conocimientos consolidados y una herramienta para la formación de nuevos investigadores. El “rastreo” bibliográfico que hemos realizado, a la par que nos permitió justificar nuestra investigación, nos permitió determinar el estado de cuestión de la misma y evaluar la literatura de las distintas líneas de investigación existentes. Como dijimos anteriormente, el objetivo general de esta tesis es establecer un marco teórico de la adquisición, el aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación a los aprendientes marroquíes de ELE y los arabófonos en general.

Para lograrlo, se ha realizado un profundo trabajo de revisión bibliográfica de las investigaciones que se han ocupado de la adquisición y la enseñanza de la pronunciación. Por este motivo, en este apartado se realiza una revisión de las diferentes investigaciones, reflexiones, consideraciones, enfoques, aportaciones y propuestas que se están llevando a cabo en la actualidad sobre la adquisición del componente fonológico de la lengua española y se examina el reflejo que estas propuestas están

teniendo en los materiales que se publican actualmente para la enseñanza y evaluación de la pronunciación del español ELE.

Resulta necesario señalar que los materiales que aquí hemos localizado estudian el componente fónico desde tres campos distintos: el de la fonética, la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética. A continuación, analizamos las principales obras y/o investigaciones a las que hemos tenido acceso y las conclusiones que hemos extraído al respecto. Por ello, nos apoyamos en tres partes estrechamente relacionadas que giran en torno a tres temas fundamentales: aquellos que se centran en la pronunciación del español y su enseñanza tanto en documentos normativos oficiales y no oficiales, como en los descriptivos; aquellos que abordan la enseñanza de la pronunciación de español como lengua extranjera; y aquellos que tratan de la enseñanza de la pronunciación de ELE a arabófonos marroquíes, es decir, aquellos que tratan la enseñanza específica de la pronunciación y corrección fonética, en relación a una determinada lengua materna de los aprendientes de ELE.

2.1. La pronunciación en los documentos normativos.

Como es bien sabido, la RAE -como reza en sus estatutos— es la institución encargada de velar por la unidad de la lengua en los cambios que experimente al adaptarse a las necesidades de los hablantes. Sus propuestas, una vez consensuadas por las Academias de la Lengua asociadas a la española, constituyen una norma socialmente aceptada y se les atribuye carácter prescriptivo. Entre los documentos normativos se incluyen las orientaciones específicas, de ámbito restringido, que llevan a cabo algunas Academias. La última gramática normativa publicada por la Real Academia data de 1931, pero eso no quiere decir que dicho texto no fuera revisado y enriquecido en varias ocasiones, como el *Esbozo* (1971) hasta la publicación de la *Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE)* en la versión de 2 vols. (2009)⁸, la *Manual* (2010) y la *Básica* (2011), todas ellas con el sello panhispánico. En 2011 se publicó el tercer volumen de la *NGLE* sobre *Fonética y Fonología*, acompañado de un DVD titulado “Las voces del español. Tiempo y espacio”, con los diferentes sonidos del español en los países que lo hablan. Por otra parte, el resultado de los planteamientos teóricos generales se muestra enriquecido por la extraordinaria cantidad de datos de todas las hablas hispánicas, los

⁸ Se trata de los volúmenes dedicados a la morfología y a la sintaxis, publicados en el año 2009.

cuales se integran armónicamente en una visión de la variación actual de la lengua española.

Este tercer volumen de la Nueva gramática de la lengua española está integrado⁹ por diez capítulos que describen con máximo detalle las unidades fonéticas y el sistema fonológico del español. Tras los dos primeros capítulos, de carácter introductorio, la obra se dedica a la presentación de las unidades segmentales en su clasificación tradicional: vocales, consonantes obstruyentes oclusivas, consonantes obstruyentes fricativas y africadas, y consonantes sonantes. Todos estos capítulos se estructuran de una manera similar:

- Descripción desde el punto de vista fonológico, es decir, del sistema de cada grupo de segmentos.
- Descripción desde el punto de vista de la fonética articulatoria.
- Descripción desde el punto de vista de la fonética acústica.
- Presentación de los principales procesos de variación que experimentan los segmentos en función de factores geográficos, lingüísticos o contextuales.

Respecto a la pronunciación en los documentos normativos no oficiales, podemos decir que son manuales de pronunciación y tratados de Fonética y Fonología que no se consideran estrictamente obras normativas. A pesar de todo, constituyen una bibliografía destinada a proporcionar conocimientos teóricos y prácticos rigurosos y de gran utilidad para introducir y tratar con garantías el componente fónico en el aula. En lo que se refiere a la fonética y la fonología del español, encontramos en España, entre 1978 y 2007, un conjunto de obras que pretenden cumplir esta doble misión. En su mayor parte son introducciones que abarcan ambas disciplinas conjuntamente, como es el caso de Navarro Tomas, (1946), Quilis (1993, 1997) y D'Introno et al. (2010) o también de Casado, Marrero y Quilis (2001) e Hidalgo y Quilis Merín (2002). Algunas, en cambio, son estudios monográficos sobre fonética -Quilis (1981a), Martínez Celdrán (1984a)- o sobre fonología- Guitart y Roy (1980), Martín (1980), Contreras y Lleó (1982) y Martínez Celdrán (1989). También incluyen, en ocasiones, un tratamiento de los aspectos fonéticos manuales dedicados a la expresión oral como el de Alcoba (2000).

⁹ Información extraída del prólogo de este volumen.

Una parte muy importante de estos materiales incluye la Fonética y la Fonología, aunque existen los trabajos monográficos dedicados a la Fonética y los que se centran específicamente en la fonética acústica (Martínez Celdrán, 1998) o en la transcripción fonética (Fernández Planas y Carrera, 2001). En general, se enfocan hacia la descripción fonética del español -aunque no se indique explícitamente en el título- salvo Martínez Celdrán (1984b y 1991) que considera otras lenguas. Los contenidos, en el apartado de fonética, incluyen habitualmente ejercicios de Fonética articulatoria basados en cortes sagitales, de fonética acústica, así como textos para transcribir fonéticamente o transcripciones fonéticas para su estudio. En algunos trabajos se incluyen propuestas de comentarios de texto. Por sus características, estos manuales pueden ser útiles para especialistas, profesores y los aprendientes marroquíes de ELE en el proceso de adquisición de nociones fundamentales. Ahora bien, sus contenidos no deberían incluirse en el aula, excepto, como señala Llisterri (2003: 14), “en niveles muy avanzados o en cursos monográficos”, ya que la enseñanza de la Fonética consiste en una reflexión explícita sobre el sistema. Suele realizarse en el marco de los estudios de Filología y con ella se persigue que el futuro especialista adquiera un conocimiento formal y detallado de las características articulatorias, acústicas y perceptivas de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua

2.2. La enseñanza de la pronunciación en el MCER (2001).

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) es el resultado de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los cuarenta y un estados miembros del Consejo de Europa. El MCER se ha elaborado pensando en todos los profesionales del ámbito de las lenguas modernas y pretende suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como facilitar la comunicación entre estos profesionales y ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación, contribuyendo de este modo a facilitar la movilidad entre los ámbitos educativo y profesional.

Es, pues, un documento cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa. Su consulta, por lo menos, en la página web del Centro Virtual

Cervantes, parece obligada, por su especial relevancia para los profesores, examinadores, autores de manuales y materiales didácticos, formadores de profesorado y administradores educativos. A decir verdad, ha contribuido de modo decisivo en la reflexión sobre los problemas que interesan a los profesionales de la enseñanza de lenguas y, de modo especial, a los de la lengua española.

Centrándonos en el tratamiento que ha recibido la pronunciación en dicho Marco de Referencia, vimos que el actual modelo comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras por competencias, donde prima el aprendizaje del uso de la lengua frente al conocimiento exclusivamente teórico de su sistema, enseñar pronunciación supone facilitar al alumno el desarrollo de la competencia fónica de la lengua meta. En el MCER (2001: 5.2.1.4)¹⁰, documento guía, a nivel europeo, la competencia fónica es una de las cinco integrantes de las competencias comunicativas lingüísticas, junto con la competencia léxica, la gramatical, la semántica, la ortográfica y la ortoépica, expresado con estas palabras:

El conocimiento y la destreza productiva y perceptiva de una serie de categorías y funciones fónicas tales como: fonemas, realizaciones sonoras de esos fonemas o al fonos, rasgos distintivos, agrupación de los sonidos en sílabas, y prosodia: acento, ritmo y entonación y casos de reducción fonética.

Siguiendo con el MCER, la relevancia de la actuación didáctica para facilitar la práctica de la pronunciación y la adquisición/aprendizaje de la competencia fonológica se justifica por la necesidad que deba satisfacer cada aprendiente. La capacidad alcanzada en el dominio de la pronunciación se mide en niveles. El MCER tiene una dimensión horizontal, de descripción de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) y una dimensión vertical, de niveles de dominio de esas competencias. Otorga al usuario, respecto a los contenidos, la relevancia y la temporalización de los objetivos de la enseñanza de la pronunciación un valor variable, ajustable a cada caso y a cada necesidad de aprendizaje. Así, viene en este documento (MCER, 2001: 5.2.1.4):

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar: qué destrezas fonológicas nuevas se le piden al alumno. Cuál es la importancia relativa de los sonidos y de la prosodia. Si la corrección y la fluidez fonética son un objetivo temprano del aprendizaje o si se desarrollan como un objetivo a largo plazo.

Si nos fijaremos en los descriptores que se proveen para cada nivel de referencia con respecto al dominio de la pronunciación, tal como aparecen en la tabla nº 3 (5.2.1.4),

¹⁰ Aquí nos hemos basado en traducción y adaptación española del European Framework del Consejo de Europa, que es fruto de la labor coordinada por la Dirección Académica del Instituto Cervantes.

vemos que la meta que se nos presenta en el cuadro es llegar a la corrección y a la fluidez y la valoración de la medida en que estas se alcanzan se distribuye en los seis niveles de la escala, en que se usan conceptos evaluativos tales como pronunciación clara y natural, pronunciación clara y comprensible, acento extranjero, hablante nativo. Tener presentes estos conceptos es absolutamente necesario, aunque no del todo suficiente, para entender el objeto de la enseñanza de la pronunciación, como veremos en los próximos capítulos.

Dominio de la pronunciación	
C2	Como C1.
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que pedir repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

Tabla 3: Descriptores de cada nivel de referencia para el dominio y la valoración de la pronunciación. (MCER, 2001: 5.2.1.4):

No obstante, la crítica que se le puede hacer al MCER, como lo han subrayado varios investigadores, es que no conecta explícitamente la competencia fonológica con las otras competencias comunicativas no lingüísticas, como la sociolingüística o la pragmática, o con las estrategias del ámbito oral, que tienen, como es bien sabido, un papel fundamental en la interpretación del discurso y de los diversos tipos de significados que se producen en la comunicación.

2.3. La pronunciación en el diseño curricular del Instituto Cervantes (2007).

Al igual que sucede en otros campos como la gramática o el léxico, la enseñanza de la pronunciación en español como lengua extranjera no puede abordarse sin haber establecido previamente unos objetivos y unos contenidos, tarea propia de un diseño

curricular. Así, figura en lo que, sin duda, constituye un documento de referencia, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), del Instituto Cervantes (2007). Este está compuesto de tres volúmenes, en los que se desarrollan y fijan los niveles de referencia para el español según las recomendaciones que, en su día, propusiera el Consejo de Europa en su Marco Europeo. Se trata de un documento sin precedentes, que sitúa a la lengua española en el nivel de desarrollo más avanzado en la descripción y el análisis del material lingüístico que requiere una adecuada planificación curricular.

Este Plan curricular presenta un tratamiento sistemático de los materiales necesarios para preparar los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza del Instituto Cervantes. Se ha desarrollado con la idea de proporcionar a los equipos docentes de la red de centros del propio Instituto, y a los profesionales relacionados con la enseñanza de ELE, un amplio repertorio de material que pueda servir a distintos fines y utilidades relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español. En fin, una herramienta para afianzar la calidad de la enseñanza en la red de centros del Instituto Cervantes por todo el mundo. Es una publicación representativa que goza de una amplísima aceptación y que constituye una referencia de primer orden para cualquier iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo curricular en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera.

El tratamiento de los distintos componentes que agrupan los inventarios aporta, además, elementos de especial incidencia en la investigación sobre estándares de competencia lingüística, un campo que presenta perspectivas del mayor interés en las aplicaciones relacionadas con el español como lengua de comunicación internacional. Los niveles de referencia para el español son el desarrollo, en términos de objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, de los niveles comunes de referencia (A1-A2, B1-B2 y C1-C2), establecidos por el MCER, y que el Instituto ha incorporado como propios en la actualización de su currículo.

En cuanto al tratamiento que recibió la pronunciación en este documento de referencia, observamos que dentro del apartado denominado "Lengua y sistema: Contenido gramatical", se definen los contenidos correspondientes al plano fónico para cada uno de los niveles establecidos: inicial, intermedio, avanzado y superior. En el apartado especial titulado "Pronunciación y Prosodia" se recoge un inventario de destrezas fónicas que se deben poner en práctica en una secuenciación de fases (de aproximación,

profundización y perfeccionamiento) correspondientes a los tres niveles de referencia (A, B, C) establecidos en el MCER. Tanto el nivel inicial como el intermedio, avanzado y superior incluyen un apartado descrito como "Pronunciación de los sonidos", y la "Prosodia" (acento, ritmo y entonación).

Los contenidos del nivel inicial se centran en la identificación y producción de los sonidos vocálicos, combinaciones de vocales, sonidos consonánticos y grupos consonánticos; los del intermedio son, en cambio, la "Identificación y producción de las variantes contextuales, en función de la posición", contenido que se repite en el nivel avanzado bajo el epígrafe "Realización fonética de los fonemas españoles", mientras que en el nivel superior no contiene, en la definición de los contenidos, ninguna referencia a los elementos segmentales. A la hora de establecer una ordenación jerárquica de los grandes bloques en que pueden distribuirse los distintos aspectos fonéticos, el PCIC ordena los contenidos arriba citados en del modo siguiente:

- Base de articulación general.
- Aspectos suprasegmentales: sílaba, acento, ritmo y entonación.
- Fonemas vocálicos y consonánticos: alófonos en distribución complementaria y variantes libres de los distintos fonemas.

Cada uno de estos enunciados se desglosa de la siguiente manera en la tabla 4:

A. Disposición (base) articulatoria del español	
B. Plano suprasegmental	C. Plano segmental
La sílaba	Las vocales del español
El acento en español	Modificaciones contextuales
El acento léxico	Secuencias vocálicas
El acento oracional	Fenómenos dialectales
El acento enfático	Las consonantes del español
Distribución y tipos de pausas	Variantes contextuales
El grupo fónico	Consonantes agrupadas
El tempo	Variantes dialectales
El ritmo en español	
La entonación en español	
Las formas entonativas básicas	
Las modalidades expresivas y afectivas	

Tabla nº 4: Organización del inventario fonético según el PCIC.

Según se ve, los contenidos se distribuyen en dos grandes apartados: el referido al plano suprasegmental (B) y el relativo al plano segmental (C), dispuestos en dos bloques

paralelos y realizados en el habla simultáneamente. De acuerdo con las últimas tendencias didácticas, el Plan curricular del Instituto y los objetivos de los Niveles de referencia para el español, la enseñanza de la pronunciación debe, por principio, basarse en la interacción comunicativa más que en la práctica repetitiva de las formas aisladas (sea cual sea el tamaño de estas), y, consecuentemente, en el plano suprasegmental, que tanta importancia supone para la comunicación en cuanto que es el que más directamente refleja los factores situacionales y contextuales de los que depende la cadena hablada, por lo que se ordena en primer lugar.

2.4. La pronunciación en los manuales del ELE.

En la tradición hispánica existe una destacada y muy seria bibliografía teórica de la que hemos seleccionado varios manuales. No obstante, resulta llamativo cómo la abundancia, la concepción metodológica y el rigor presente en los análisis teóricos sigue chocando, salvo contadas excepciones, con los tratamientos prácticos que sobre la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética se han ido trasladando al campo de ELE. De esta manera, si echamos un vistazo al conjunto de materiales de actividades de este tipo existentes en el mercado, incluyendo los de publicación reciente, se observará un abrumador predominio de explotaciones didácticas y análisis estructurales clásicos centrados generalmente en los elementos segmentales (sonidos vocálicos y consonánticos), sin tener en cuenta su integración en el habla, y en detrimento de los prosódicos (entonación, acentuación, ritmo, tempo y pausas), que suelen recogerse en unas pocas páginas al final de los libros.

Predominan, además, las actividades y recursos de tipo conductista, basados en la fórmula del “escucha y repite”, que no diferencian la enseñanza de la pronunciación de la corrección fonética, y que además no recogen los hallazgos (recientes y menos recientes) realizados en el campo de la investigación del componente fónico. A la barrera metodológica marcada por el enfoque comunicativo de sus primeros años había que sumar por tanto una barrera personal o psicológica que durante mucho tiempo se ha interesado poco por este campo, lo cual ha reducido el estímulo en el desarrollo y aplicación de postulados metodológicos más numerosos y más modernos. Esto produjo a su vez una tercera barrera: los manuales y recursos existentes en el mercado son monótonos y poco atractivos, y, por tanto, no se usan o se usan poco, ya que

permanecen anclados en concepciones metodológicas que han sido abandonadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de otros componentes de la lengua.

Generalmente, en la mayor parte de estos manuales del ELE publicados en España a los que se ha podido acceder y, según Carbo et al. (2003), una buena parte de estos manuales de ELE publicados en España dedica poca atención a las cuestiones de pronunciación, a veces solo aparece un ejercicio por lección. Puede comprobarse en García y Sánchez (1981); Sánchez et al. (1982); Equipo Pragma (1984); Martín Peris (1984); Sánchez et al. (1986); Miquel y Sans (1989); Cerrolaza et al. (1999). En ellos se presentan la relación entre grafía y sonido, la función fonológica del acento, los patrones acentuales de las palabras en español y la relación entre modalidad oracional y patrón entonativo. Como métodos que van más allá y pasan de la descripción fonológica a la fonética son muy pocos: Calabuig (1991); Miquel et al. (1994); Alcoba et al. (2001). Además, el número de ejercicios dedicados a estos temas es muy reducido, en muchas ocasiones se limitan a uno por lección.

Complementando estos manuales, se han publicado, en el período que nos ocupa, diversas obras de ejercicios que tienen como objeto facilitar al profesor su labor docente. Así, como complemento a los métodos citados, se han publicado toda una serie de obras cuyo objetivo es reforzar y ampliar algún aspecto de la pronunciación del español. Para aprender a pronunciar, existen dos tipos de materiales: los que tienen en cuenta la lengua materna del alumno (Quilis y Fernández, 1964; Fernández González y Santiago Guervós, 1997; Fernández Díaz, 1999; Masip, 1999; Moreno Fernández, 2000) y los que prescinden de ella (Sánchez y Matilla, 1974; Siles Artés, 1994; Inchaurrealde, 2001; Nuño y Franco, 2001a; Nuño y Franco, 2001b; Nuño y Franco, 2001c; Romero Dueñas y González Hermoso, 2002; González Hermoso y Romero Dueñas, 2002).

Tal como se analiza detalladamente en Llisterri (2003a), en general, ambos tipos de materiales se caracterizan por relegar al final el estudio de los elementos suprasegmentales (y apenas les dedican atención) y por soler adoptar un enfoque estructuralista y no comunicativo. Esta situación contrasta con la de los manuales publicados en el extranjero (Amann et al., 1994; Blanco et al., 2001) en los que se suele dedicar una parte considerable de las explicaciones gramaticales a la descripción de la pronunciación en español. Suelen basarse en el análisis contrastivo entre el sistema

fonológico de esta lengua y la del estudiante; se proporciona una descripción de cómo se articulan los sonidos en español y se explican las combinaciones fonotácticas; los elementos suprasegmentales suelen abordarse ya desde las primeras lecciones. Estos manuales han recibido duras críticas por parte de los estudiosos y expertos en la materia. Así lo manifiesta Llisterri (2003: 13):

Es relevante señalar que, excepto en el caso de Quilis (1985a), ninguno de ellos incluye la solución a las actividades propuestas, con lo que se limita, en la práctica, su uso para el autoaprendizaje o por parte de profesores no especializados en la disciplina. También es llamativo que ninguno de los libros vaya acompañado de cintas o, en las ediciones más modernas, de un disco compacto con ilustraciones sonoras, teniendo en cuenta que, en la mayoría de los textos, se proponen ejercicios de transcripción; sin este complemento, la transcripción fonética queda reducida a un mero ejercicio de transliteración, para el que los estudiantes memorizan correspondencias entre grafías y símbolos fonéticos, sin que se consiga una auténtica formación en un aspecto esencial como es la educación del oído.

Se desprende claramente de la cita de Llisterri que dichos manuales, dedicados a la práctica de la pronunciación, no contemplan soluciones a las actividades propuestas y se basan generalmente en la transcripción fonética, es decir, en la audición y la transliteración, procedimiento que no resulta efectivo, ya que muchas veces el estudiante no es capaz de percibir la diferencia entre lo que escucha y lo que transcribe. Es más, el estudiante tiende a categorizar la secuencia fónica según los patrones de su propia lengua (sordera fonológica), lo que le impide adquirir la correcta pronunciación de la lengua motivo de estudio.

Por último, cabe señalar la obra colectiva "*Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*"¹¹, coordinada por Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (2004). Las principales características de esta obra se concretan en su carácter plural, en el deseo de contribuir a un acercamiento entre los profesionales que desempeñan esta actividad docente e investigadora en diversas instituciones, dentro y fuera del mundo hispano y en su intento por ofrecer un panorama completo y próximo a las indagaciones científicas españolas, que sirva de impulso para iniciar nuevas investigaciones en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español como

¹¹ La obra se compone de nueve partes: 1. Epistemología. 2. El proceso de aprendizaje. 3. La competencia comunicativa. 4. Los objetivos y el proceso de enseñanza. 5. Los contenidos. 6. Las habilidades lingüísticas y comunicativas. 7. El proceso de evaluación. 8. Aplicaciones de las nuevas tecnologías y 9. La enseñanza del español con fines específicos.

segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE). Destaca la quinta parte dedicada a los contenidos fonético-fonológicos.

2.5. La enseñanza de la pronunciación de ELE a arabófonos marroquíes.

Actualmente no disponemos de una bibliografía específicamente dedicada a la enseñanza de la pronunciación del ELE a los aprendientes marroquíes de ELE y a los arabófonos en general. La abundante bibliografía disponible sobre el análisis de errores fonéticos y fonológicos (AE) y la interlengua (IL) contrasta con la escasez, por no decir la casi inexistencia de investigaciones en este sentido. Los últimos años han sido especialmente prolijos en investigaciones de este tipo relacionadas con el español. Los errores de los hablantes de inglés, francés, alemán, italiano, japonés o chino, en su proceso de aprendizaje del español como L2 han sido ampliamente tratados en España y fuera de ella, en comparación con los del árabe.

Fuera de España, en cambio, observamos que los trabajos que estudiaban las actuaciones de los aprendices árabes de diversas nacionalidades en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras han acompañado esta moda o furor científico, que ha suscitado la didáctica de lenguas extranjeras. Así, autores como Swam (1987), Broselow (1992) o Scott y Tucker (1995) han realizado abundantes y excelentes investigaciones por lo que respecta al inglés como L2 de iraquíes, jordanos o egipcios. Sin embargo, la producción dedicada a estudiar los errores de los estudiantes árabes de español no parece tan extensa, ni se ha abordado los errores de pronunciación de forma sistemática y profunda; el trabajo de referencia más conocido hoy en nuestro país es tal vez el de Sonsoles Fernández (1997), quien ha desarrollado un estudio transversal con cuatro grupos de aprendices de lenguas maternas diferentes, una de ellas el árabe; cada uno de estos grupos estaba a su vez constituido por tres subgrupos establecidos de acuerdo con su nivel de dominio de la lengua.

La tipología de errores elegida por esta investigadora fue de tipo predominantemente gramatical y las muestras fueron siempre de lengua escrita de los aprendices. El trabajo en su conjunto arrojó algunos datos interesantes sobre los aprendices árabes, como por ejemplo la especial incidencia de los errores gráficos en sus ejercicios (más de un tercio de todos los que cometieron), las dificultades para discriminar entre el uso de ser y estar en las construcciones de tipo predicativo para expresar lugar, ciertas vacilaciones en el

uso de los demostrativos y un empleo limitado del pretérito imperfecto en beneficio del indefinido. Igualmente interesantes son las observaciones sobre la disposición de los elementos oracionales: la omisión de algunos de esos elementos presenta una incidencia relativamente alta entre los aprendices árabes y los errores en las construcciones

Junto a las innegables cualidades que atesora esta investigación, observamos, sin embargo, que el tema de la pronunciación no recibió ningún tratamiento, ni suscitó interés alguno de la investigadora. En el macro de esta investigación, se contemplaron en primer lugar los errores de tipo léxico, a continuación, los gramaticales, que forman el apartado más amplio; luego los discursivos y, finalmente y de manera muy breve, los gráficos, pero de nuevo los errores fónicos brillan por su ausencia. Por añadidura, esta investigación oculta en nuestra opinión algunos defectos de naturaleza metodológica que merecen atención. En primer lugar, para la recogida de datos se contó con la división en cursos que hace para la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, y, más concretamente, con los cursos 2º, 3º y 4º, que, teóricamente, debían corresponder al nivel medio bajo, medio alto y avanzado, respectivamente. Sin embargo, se ignoró el hecho evidente de que, dentro de un mismo curso, puede haber individuos con niveles bien diferentes de dominio de la lengua.

Por otra parte, cuando la autora hace referencia a posibles transferencias a partir del árabe como causa de ciertos errores, se vale de ciertas explicaciones sobre dicha lengua en cierta medida generalistas. Evitarlas habría sido mucho mejor y no hubiera representado un gran defecto en su trabajo. Por último, la clasificación de errores seguida en esta investigación es de carácter combinado, aunque continúa siendo puramente gramatical y, a pesar de incluirse en dicha taxonomía aspectos discursivos, esta sigue estando inspirada en gran medida en las categorías gramaticales tradicionales. Igualmente, el concepto de error gramatical como una desviación negativa parece estar muy presente todavía en ella. En todo caso, y salvo las observaciones anteriores, es conveniente reconocer que los resultados de la investigación de Sonsoles Fernández sobre la interlengua de sus informantes árabes no carecen de utilidad, ni pueden considerarse completamente desacertados, ya que este tipo de investigación son siempre un valor añadir para cualquier investigador que quiere tomar el relevo en este sentido.

En otro orden de consulta, tomando como referencia la base de datos de ciertos portales bibliográficos en Internet, tales como Dialnet¹² y procediendo con los términos de búsqueda “dificultades, problemas, errores, fonéticos, fonológicos, español, fonética, marroquíes”, descubrimos que no existe ninguna publicación sobre el tema. Aun afinando la búsqueda y utilizando los términos “fonética, pronunciación, español, marroquíes”, nos damos cuenta de que los estudios sobre este tema específico brillan por su escasez: de los tres documentos encontrados, solo dos: el de Fernández Martín (2008) y el de Benyaya (2007) inciden de una forma u otra sobre nuestro tema, en cuando a que sus trabajos incluyen aspectos fonológicos, morfosintácticos y léxico-semánticos del español para el aprendizaje de los alumnos escolarizados en la secundaria marroquí, aunque a los errores de pronunciación no dedica ni cinco páginas. Así pues, el espacio aplicado al tema de la pronunciación es sumamente escaso en los manuales de enseñanza-aprendizaje de ELE, con excepción de algunos aspectos de fonética y ortografía tratados en manuales destinados a inmigrantes marroquíes en contexto de inmersión lingüística.

No obstante, cabe reconocer que los estudios de Fernández y Benyaya sirven de referencia para nuestra investigación. En primer lugar, se insertan en una parcela de conocimiento todavía poco estudiada, pero que es necesario impulsar. En segundo lugar, se trata de un análisis de interlengua, a partir de un corpus real y abundante, y producido por aprendientes marroquíes, especialmente en el caso de Benyaya, desde un contexto de instrucción formal. Es decir, un estudio que aporta una gran cantidad de material y un buen número de ejemplos, lo que resulta muy necesario para comprender los problemas de estos alumnos. Dicho de otro modo, estos trabajos son interesantes por varias razones:

- Plantean un tema que solo puede abordarse mediante el conocimiento de la realidad en cuestión y de la confluencia de las relaciones entre las lenguas que forman una realidad compleja como es la marroquí.
- Son un auténtico “repertorio” de ejemplos y de material que se puede incluso reutilizar en futuras investigaciones, como la nuestra.
- Y, por último, se han abordado con originalidad, lo que permite la discusión e, incluso, el replanteamiento de algunas cuestiones.

¹² Fecha de búsqueda: el 8 de agosto de 2013.

No obstante, el gran mérito de estas investigaciones, especialmente el último trabajo citado, consiste, sin duda, y tal como lo subrayaron el Madkuri (2007) y M^a Begoña López de la Riva (2007) en que el análisis de las dificultades fonéticas y fonológicas de los aprendientes marroquíes de ELE/L2 se realiza a la luz de un enfoque comunicativo y también pedagógico, ya que para interpretar los errores fonéticos y fonológicos del corpus la autora entrecruza los datos con los del plano morfosintáctico y el léxico, en el caso de Benyaya y de los errores fonéticos y fonológicos con los ortográficos, en el de Fernández, lo cual le permite comprender los fenómenos fonéticos y fonológicos bajo una óptica didáctica integradora que pretende que los estudiantes superen progresivamente y con el menor esfuerzo todas las dificultades surgidas a lo largo del aprendizaje con útiles actividades y ejercicios de comparación (de pares mínimos y de oposiciones fonológicas). También resulta de gran interés la comparación, aunque escueta y demasiado superficial, de ciertos aspectos prosódicos del español y del árabe dialectal marroquí –principalmente la acentuación– a través de la detección de las tendencias de pronunciación de los estudiantes, así como su constatación escrita en los habituales problemas y dudas ortográficas. Pero quizás el mérito de Fernández Martín sea aún mayor y siempre alabable y saludable, ya que aborda un tema de especialidad, aun desconociendo por completo la lengua materna de sus alumnos, tal como ella misma lo reconoció (2008: 21), al decir: “Cuando hemos estudiado los símbolos fonéticos de la lengua árabe, lengua que jamás hemos oído hablar, nos hemos enfrentado a dos problemas”.

Estos trabajos abordan, pues, algunos de los aspectos más relevantes de la enseñanza del español a los aprendientes extranjeros, aquellos relativos a las dificultades específicas de estudiantes cuya lengua materna es el árabe. A lo largo de su análisis, las autoras procuran detectar los errores más frecuentes en el plano fonético y ortográfico, en el caso de Fernández Martín y en el fonético, morfosintáctico y léxico, en el caso de Benyaya. Además de la variedad y extensión de los datos, estos trabajos aportan una importante visión de conjunto que permite conocer mejor la interlengua de diferente tipo de aprendices (alumno de secundaria marroquí de 16 a 18 años, de nivel elemental, medio y avanzado, en el caso del trabajo de Benyaya y de adultos inmigrantes marroquíes, en caso de Patricia Fernández), lo cual, a buen seguro, facilitará en el futuro la labor de muchos docentes y autores de materiales didácticos, a la hora de abordar la enseñanza a arabófonos de las estructuras propias de la lengua española y sus

contenidos. En definitiva, estamos ante estudios de referencia de la enseñanza del ELE en un contexto concreto de instrucción formal, la Educación Secundaria marroquí, y en el de inmersión lingüística, en el caso de Patricia Fernández. Aportan valiosas informaciones a todo aquel profesional de la enseñanza de idiomas interesado en la conexión de lenguas de diferente origen.

En este sentido, cabe señalar que, aunque el objetivo final de estos estudios es servir de referente a los estudiantes y profesores del ELE marroquíes, especialmente en el caso de Benyaya, su utilidad va más allá de este primer propósito, pues, dada la cantidad de marroquíes (y arabófonos en general) escolarizados en la Primaria y Secundaria españolas, los resultados de estos estudios también les afectan a ellos, al colectivo de inmigrados árabes afincados en España, sean marroquíes o de otros países árabes, a los docentes españoles que les dan clases y, por último, a los docentes españoles y árabes que enseñan el árabe como lengua extranjera. En nuestra modesta opinión y, como se puede comprobar en estas investigaciones, no siempre sus líneas de investigación se expresan de forma explícita. En general, están enmarcadas dentro de los estudios descriptivos, que suelen medir conceptos o recolectar información sobre éstos, y los estudios exploratorios que, como es bien sabido, sirven para preparar el terreno y por lo común anteceden a investigaciones con alcances descriptivos, correlacionales o explicativos, como la nuestra.

La aproximación metodológica en estas dos publicaciones, a las que hemos tenido acceso, oscila entre la metodología cualitativa (Patricia Fernández) y la cuantitativa (Benyaya), y se limita al estudio superficial e incompleto del fenómeno, en detrimento de la explicación del porqué de dicho fenómeno, y sin perfilar, salvo en el caso de Patricia Fernández, propuestas concretas ni proyectos de innovación educativa viables y ajustados a las características fonéticas del alumnado marroquí. Dicho esto, no podemos por menos que señalar ciertos aspectos del estudio de Benyaya y Fernández Martín que requieren mayor precisión y análisis. Así, y, metodológicamente hablando, estos estudios adolecen de rigor científico en varios aspectos. Aunque nos han interesado los estudios de Benyaya y Patricia Fernández, porque proporcionan datos importantes e información de interés que sin duda ayudarán a los docentes que trabajan con alumnos marroquíes, algunos aspectos de estos trabajos, sin embargo, pecan de falta de rigor científico y están poco explicados e incluso echamos en falta mayores explicaciones.

Asimismo, tanto en el estudio de Fernández Martín como en el de Benyaya hemos observado algunas lagunas, de las que damos cuenta resumidamente:

- a) Formulación incorrecta y muy superficial del estado de cuestión: Benyaya (2007: 3) cita, en este apartado que ella llama "Antecedentes de la cuestión" tan solo tres referencias y Fernández Martín incluye estudios sobre la enseñanza de español a inmigrantes que no están directamente relacionados con el problema objeto de la investigación; además, se basa solo en artículos sobre la fonética, sin tener en consideración los manuales descriptivos y los tratados de fonética y la referencia a la pronunciación en documentos normativos y no normativos. No hay ninguna referencia a la pronunciación el Marco de Referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas en el estudio de Benyaya y la única y breve alusión a este aspecto en Fernández Martín la encontramos en la página 31. Comentábamos antes que los estudios comparativos entre el árabe y el español no abundan, pero ello no significa que no haya mucha bibliografía publicada sobre la adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Por ello, echamos de menos en el capítulo que Benyaya denomina "Antecedentes de la cuestión", a lo largo del trabajo y en la propia bibliografía del artículo referencias a estudios y autores que han contribuido de manera definitiva a entender los procesos en el aprendizaje y adquisición de lenguas. Nombres como Corder, Selinker o Krashen no se citan en absoluto en esta investigación ni en el de Patricia Fernández.
- b) Inexistencia de un método de análisis, especialmente en el caso del estudio de Benyaya. El análisis de interlengua que realiza Benyaya, pasa revista, siguiendo los pasos de Sonsoles Fernández (1991), a los aspectos fonéticos, morfosintácticos y léxicos del español, y sin valerse de ningún método de análisis, como el análisis contrastivo, el análisis de errores, o la interlengua, etc.
- c) Poca precisión en la descripción de la muestra y del corpus utilizado, sobre todo en el caso del estudio de Benyaya. Así leyendo su investigación, no llegamos a saber cuántos alumnos han estado implicados en el estudio, ni cuántos en cada nivel (Ciclo de Cualificación, primero y segundo de Bachillerato), cómo se distribuían los alumnos en los diferentes institutos en los que se han pasado las pruebas para la toma de datos. Estos datos, que la autora no parece considerar importantes en su artículo, sí lo son para la comunidad científica y para el lector potencial. Benyaya hace extrapolables los resultados y conclusiones de su estudio a toda la población adolescente marroquí

escolarizada, sin que lleguemos a saber si la muestra consiste en 80 alumnos o en cuatrocientos ni cómo ha sido seleccionada. Así manifiesta Benyaya (2007: 3):

Para la elaboración del corpus, procedimos a la realización de varias grabaciones en distintos institutos públicos ubicados en distintas ciudades y regiones de Marruecos con alumnos de edades comprendidas entre 16 y 18 años, pertenecientes a tres diferentes niveles, a saber, el elemental, el medio y el avanzado, correspondientes al Ciclo de Cualificación (Tronco Común), y a primero y segundo de Bachillerato, respectivamente), a partir de diversas pruebas: de conversación espontánea, de lecturas controladas, a partir de una selección de textos elaborados ex profeso para dar cuenta de ciertos fenómenos característicos del habla de estos alumnos, una prueba de dictado, amén de una amplia recopilación de exámenes realizados por estos mismos alumnos a lo largo del curso 2004-2005, en calidad de controles continuos evaluables, de acuerdo con lo que estipula la normativa por la que se rige la secundaria marroquí, y que constan de un bloque de preguntas de comprensión, de un bloque de gramática, y finalmente de una prueba de redacción.

Como se puede comprobar en este fragmento, aunque la autora menciona determinadas pruebas pasadas a los alumnos, no tenemos ningún ejemplo de ellas y, por tanto, no podemos juzgar su conveniencia, dificultad, extensión o la influencia que han podido ejercer en los propios resultados. Tampoco tenemos constancia del método de recolección de la información utilizado. Benyaya no realiza descripción fonética de las lenguas previas y Patricia la realiza, únicamente a nivel segmental, y sin elaborar una comparación exhaustiva de los sistemas fonéticos, pero no fonológicos de estas lenguas, indicando las semejanzas y diferencias y los posibles errores por interferencia.

En el estudio de Fernández Martín no se ofrece una descripción detallada de naturaleza de los errores cometidos por los inmigrantes marroquíes en el plano fonético y fonológico y sus causas, aunque Benyaya lo hizo de forma muy superficial. Ya hemos señalado anteriormente que un estudio experimental no se limita a comprender los fenómenos, sino que va un paso más allá, a explicarlos. Tal y como ironiza Johns-Lewis (1986: 216), "una descripción sin explicación constituye una versión empobrecida de la ciencia". En la siguiente cita de Fernández Martín (2008: 99), la autora se limita a plantear los resultados finales, sin dar más explicaciones sobre su causa y sobre el modo superarlos, con estas palabras:

Décima sesión: En esta última sesión, impartida el 10 de marzo de 2007, el objetivo principal (repasar los contenidos dados anteriormente) pareció haberse cumplido. Lo que no se consiguió fue que todos los alumnos distinguieran los diferentes tipos de acento en la lengua española.

Por otra parte, observamos que no se aborda en el análisis de las dos investigaciones en cuestión las causas de las desviaciones detectadas por los diferentes informantes marroquíes, como, la interferencia y la influencia de la lengua materna en el proceso de

aprendizaje del español de los inmigrantes marroquíes. Se trata aquí de otro aspecto que creemos que debería haber investigado más a fondo las dos investigadoras. En este sentido, Benyaya (2007: 2) considera que la lengua materna es un factor determinante en esa adquisición, pero no pasa más allá de la simple mención:

Con lo cual constituye ésta (la lengua árabe) una base común a todos los alumnos que estudian español en el seno del sistema educativo marroquí, aunque la diversidad sociolingüística no deja de ser un elemento distintivo a la hora de adquirir el español en la secundaria marroquí, siendo la procedencia de los alumnos un factor determinante.

Sin embargo, El-Madkouri Maataoui (2004: 15) realiza una exposición pormenorizada sobre las diferentes lenguas que se hablan en Marruecos (el dariya, el bereber) los dialectos (djebli, arubi y bedui, procedentes del dariya, y el tarifit, el tamazight y el tachelhit, procedentes del bereber) y la relativa influencia que el árabe tiene en la adquisición del español frente a las otras lenguas marroquíes. Las lenguas más influyentes en la adquisición del español en aprendices marroquíes son -además del árabe clásico o Fusha en estudiantes escolarizados- los distintos dialectos del árabe marroquí, Djebli, Arubi, Bedui y hassani (Laghaout 1995), y las tres modalidades del beréber: Tarifit, tamazight y tachelhit, y por supuesto el francés. En este sentido, otra de las cuestiones que nos llamó la atención en las investigaciones se puede replantear en dos puntos:

- La excesiva importancia otorgada en esta investigación como fuente casi exclusiva -junto con el francés- de las transferencias lingüísticas en estudiantes marroquíes.
- La metodología de comparación exclusiva de pares árabe/español y francés/español.

Benyaya (2007:58) afirma igualmente que: "La segunda lengua que conoce el alumno - en este caso, el francés- constituye, asimismo, una referencia ineludible." Dicha reflexión que encontramos en varias publicaciones es muy cuestionable. Coincidimos plenamente con El Madkuri (2007: 16), al considerar que la lengua francesa ocupa para los marroquíes el tercer o cuarto rango en el proceso de adquisición aprendizaje de las lenguas, y en su clasificación general de las lenguas previas de los aprendientes marroquíes de ELE, según el orden que aparece en la siguiente figura nº 2:



Figura 2: Clasificación general de las lenguas previas de los aprendientes marroquíes de ELE, según El Madkuri (2007: 16).

Como podemos observar en esta figura, para los marroquíes de origen árabe la clasificación general de sus lenguas previas es:

- L1: La primera lengua es el Dariya (árabe dialectal marroquí), eminentemente oral, en una de sus modalidades dialectales mencionadas anteriormente.
- L2: La segunda lengua es el árabe clásico Fusha (es el registro escrito y la norma estándar frente a la variedad anteriormente citada) que se adquiere de forma reglada en los centros docentes.
- L3: La tercera lengua es el francés que se adquiere también de forma reglada y en algunos casos (enseñanza privada) simultáneamente con el árabe clásico Fusha.

Para los marroquíes de origen beréber:

- L1: La primera lengua es el beréber (lengua no emparentada directamente con el árabe), en una de sus tres variantes lingüísticas: Tarifit (norte), Tamazight (centro) y Tashelhit (Sur).
- L2: La segunda lengua para este grupo es el Dariya, también en una de sus modalidades dialectales mencionadas anteriormente.
- L3: La tercera lengua es el árabe clásico.
- L4: La cuarta lengua es el francés.

En este sentido, Gil Fernández (2007: 164) advierte de que el problema de la transferencia es mucho más delicado de lo que parece y, desgraciadamente, no se la ha prestado la debida atención. Citando los errores cometidos por estudiantes bilingües originarios de Barcelona, que estudian el francés como segunda lengua extranjera, y que han estudiado o estudian simultáneamente inglés como primera lengua extranjera, considera que en el aprendizaje del francés, podrían detectar hasta tres orígenes posibles para la transferencia. En este sentido, Gil Fernández (2007: 140) considera que:

Primero, ha de tenerse en cuenta tanto la L1 de los aprendices como su posible conocimiento de otras L2. Si aceptamos la tesis, de que el grado de cercanía o lejanía entre la L1 y la L2 incide en los procesos de transferencia, el corpus de análisis ha de ser homogéneo desde esta perspectiva. Necesariamente una buena parte de los errores de determinados aprendices diferirá de la de otro grupo cuya L1 sea diferente. Consecuentemente, las conclusiones a las que podremos llegar serán también diferentes.

De hecho, en algunas grabaciones realizadas a estudiantes marroquíes escolarizados en España, se han recogido varias muestras de transferencias de Tarifit, lengua primera de los estudiantes (Soto Aranda, 2002a). Es innegable la influencia que el AC, pueda llegar a tener en la adquisición del español como L2, ya que simplemente el ADM comparte casi la totalidad del sistema fonológico de aquél. Pero, siempre se trataría de una influencia de carácter secundario; algo parecido a la que ejerce una lengua adquirida sobre una tercera. En este caso, para el alumno marroquí, el árabe clásico es una segunda lengua que, supuestamente, influirá en la adquisición del español, al mismo nivel que el francés, si éste fuera la segunda lengua del alumno. En este sentido, advierte El-Madkouri (2004: 216):

La mayoría de los estudios llevados a cabo, en los últimos diez años, sobre la influencia de la lengua materna en el aprendizaje del español en inmigrantes de origen árabe se han centrado casi exclusivamente en el contraste entre el árabe clásico y la lengua española. No todos los escolares marroquíes son árabes, ni su lengua materna es el árabe clásico, ni el español es siempre su segunda lengua. Los marroquíes no hablan el árabe clásico, ni tampoco lo hablan los egipcios o sirios, por ejemplo. Ningún árabe habla naturalmente el árabe clásico. Es una lengua adquirida de forma reglada en una institución de enseñanza. Para hablar esta lengua, es preciso estudiarla. Un español hablará español por nacimiento; un árabe, con independencia de su nacionalidad, no habla árabe clásico como consecuencia de haber nacido en un país árabe. El árabe clásico no se usa en ninguna cafetería, calle o mercado del mundo árabe. Es una lengua formal. La dariya y el árabe en Marruecos aunque tienen una relación filial el uno con respecto al otro, no son inteligibles entre sí. A un marroquí, monolingüe, que sólo habla dariya, le será difícil entender el árabe clásico. A un árabe del Golfo pérsico, sin contacto previo con marroquíes, le será imposible seguir un discurso en dariya, por muchas operaciones de reconversión que haga.

Estas reflexiones de sumo interés acerca de la naturaleza lingüística del medio árabe son frecuentemente ignoradas y pasadas por alto en los escasos trabajos de análisis de errores y de descripción de interlengua de los arabófonos en general. Los problemas que plantea el aprendizaje de lenguas extranjeras a estos estudiantes son atribuidos invariablemente a la transferencia a partir de su lengua, pero ¿de qué código estamos hablando cuando se habla de su lengua? A menudo se remite a la lengua materna, pero es posible también que dicha influencia se produzca desde cada uno de los diferentes dialectos. Es decir, podría darse el caso de que fuera la lengua clásica, en su papel de L1, la que sirviese de modelo más o menos inconsciente a los aprendices o podría ocurrir que los aprendices se apoyaran en alguna lengua extranjera que sirviera de jalón intermedio en su camino hacia una hipotética L3. Y todavía existe una posibilidad adicional, tal vez la más probable, que es la de que los estudiantes cometan errores atribuibles indistintamente a su LM y a su L1; es decir, que transfieran rasgos que son compartidos por ambos códigos, como en es el caso de nuestros informantes, los aprendientes marroquíes de ELE.

Abriendo un pequeño paréntesis en este sentido, aclaramos que el Mundo Árabe es un caso claro de estratificación lingüística extrema, ya que conviven en su seno dos códigos diferenciados. En teoría, el primero de estos códigos es la lengua árabe clásica o *fushá* (que significa “más elocuente”), lengua antigua evolucionada a partir de los diferentes dialectos hablados en el Hiyaz o Península Arábiga, y utilizada, por ejemplo, en la redacción del Corán. Antes de la expansión de la civilización islámica, existía una

lengua poética estandarizada. Dicha lengua, supradialectal, servía además de coiné entre las distintas tribus. Cuando comienza la expansión islámica, al igual que ocurrió con las conquistas romanas, se llevaron los distintos dialectos a las nuevas zonas ocupadas, es decir, que el árabe que los conquistadores provenientes de la Península de Arabia exportaron fuera de su territorio original. Sin embargo este árabe recibió influencias sustráticas de las lenguas a las que fue desplazando, mientras que los pobladores de las regiones del imperio desarrollan sus propios variedades vulgares, en los que participan los dos siguientes elementos comunes: el sustrato, donde las lenguas originales dejan una huella mayor o menor sobre la nueva lengua en todos los campos lingüísticos, siendo el caso más destacado el beréber en el Norte de África y el superestrato de la lengua clásica como referente culto.

Dicho todo lo anterior, hay que matizar que aunque el AC y su variante moderna no son lenguas maternas, en la medida en que no son adquiridas de forma natural, en nuestra humilde opinión tal vez sea excesivo afirmar que no son lengua nativa de nadie, como constata el profesor Corriente y el propio Madkuri: un libanés, un argelino o un marroquí perciben el *fushá* como su lengua, su idioma, incluso en aquellos casos en que no les resulta posible su manejo por falta de un adecuado nivel de instrucción. Además, en la conversación de un árabe de instrucción cultural elevada, en un contexto con cierto grado de formalidad, podremos reconocer fácilmente elementos de esta lengua media intercalados en el dialecto. Tales elementos aumentan en cantidad y relevancia con el nivel de formalidad contextual, y de esto debemos deducir que el código en cuestión está mucho más presente en la mente de los hablantes nativos de lo que a menudo se pretende. Prueba de ello es que el desconocimiento del mismo es frecuentemente considerado signo de falta de cultura o desinterés, y reprobado por personas e instituciones. Desde una perspectiva sociolingüística, la función de cada una de las variantes está establecida rígidamente; el AC en su forma más antigua ha quedado restringido prácticamente a los usos litúrgicos y a los ejercicios de poesía más arcaizantes. Su variante media, el AM, es ampliamente utilizada en todos los contextos formales imaginables: la enseñanza básica (en parte), la media y la superior; la justicia; todas las manifestaciones de la vida política; las noticias y la prensa, la literatura y la cultura en general, y también otros contextos lingüísticos orales y escritos.

Grosso modo, se puede clasificar los dialectos árabes en tres grupos principales. Como podemos observar en la siguiente figura nº 3, la expansión del el AC y sus variedades

dialectales, por territorios tan extensos como África del Norte, Oriente Próximo y la Península de Arabia provocó su fraccionamiento en infinidad de dialectos, que a menudo resultan ininteligibles entre sí, como ocurre cuando un hablante argelino quiere comunicarse con un saudí, o éste con un tunecino. En el desarrollo histórico de estos dialectos se distinguieron esencialmente tres haces: el oriental, compuesto por el iraquí, el sirio-libanés, el palestino y los dialectos y hablas de la Península Arábiga; el egipcio, con una gran variación fonética respecto a la lengua clásica; y el magrebí, que comprende el tunecino, el libio, el argelino y el ADM, lengua materna de los aprendientes marroquíes de ELE, que posee infinidad de variantes, citados anteriormente, que se caracterizan por su fuerte sustrato beréber.

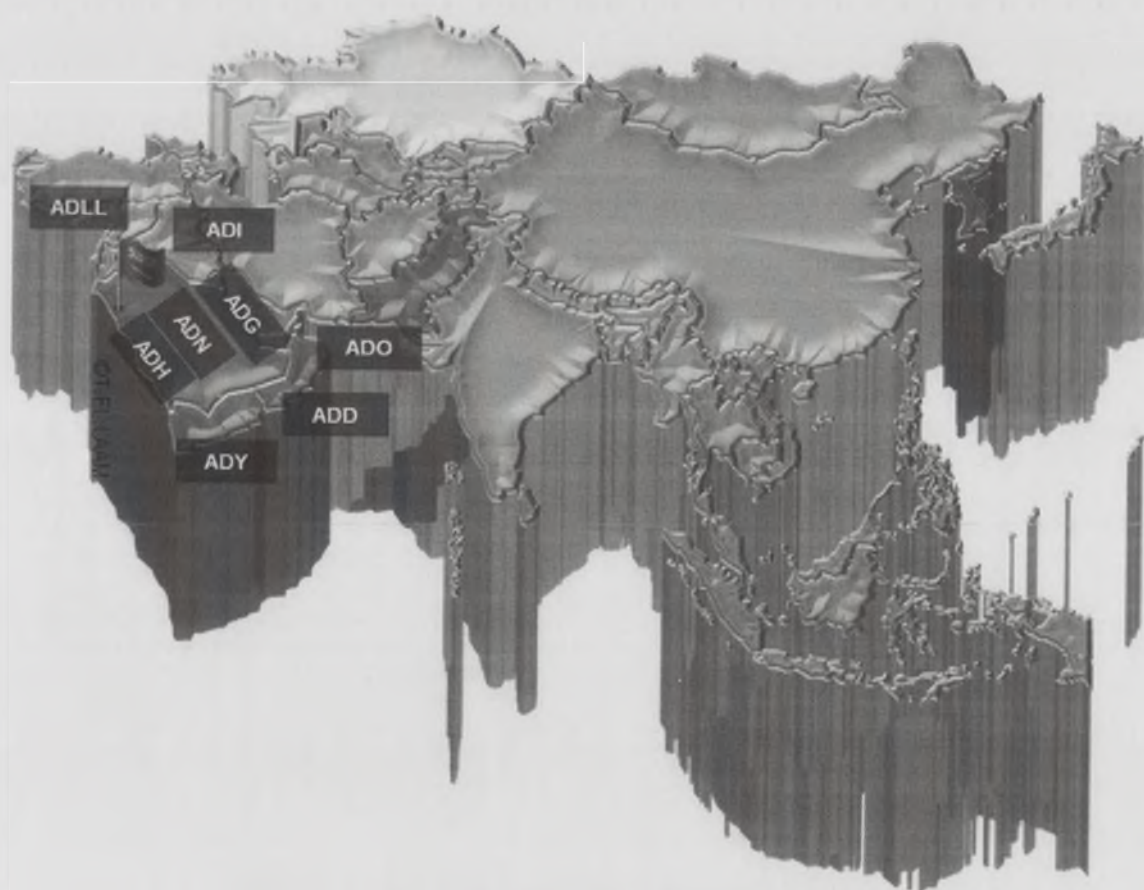


Figura 3: Variedades dialectales del árabe oriental.

Como se representa en esta figura, existen en primer lugar los dialectos orientales que comprenden el resto de la Arabofonía, desde Egipto y Sudán hasta toda la zona asiática de Oriente Medio y la Península de Arabia. Sus dialectos se mantienen más cerca del AC porque su evolución ha sido menor. Cabe destacar que el árabe dialectal egipcio (en

adelante ADE) y el árabe dialectal levantino (en adelante ADLL) (Siria, Palestina, Jordania, Líbano) son casi idénticos, sin apenas problemas de comprensión entre sus hablantes. El árabe dialectal iraquí (en adelante ADI), aún cercano a los dos dialectos anteriores, ya que tiene puntos en común con el árabe de la Península Arábiga, donde conviven el árabe dialectal hiyazi, el árabe dialectal naydi, el árabe dialectal del Golfo, el árabe dialectal omaní, el árabe dialectal dufari y el árabe dialectal yemení (en adelante ADH, ADN, ADG, ADO, ADD y el ADY respectivamente). Como podemos observar en la siguiente figura nº 4, el segundo grupo dialectal que integra el panorama lingüístico árabe es el árabe dialectal magrebí, diferente en cada país, e incluso en cada región del Norte de África.



Figura 4: Variedades dialectales del árabe occidental.

Como podemos constatar en esta figura, en el Norte de África, precisamente en la zona del Magreb Árabe, conviven el árabe dialectal marroquí, el árabe dialectal argelino, el árabe dialectal tunecino, el árabe dialectal libio y el árabe dialectal mauritano o Hassaniyya, árabe dialectal chadiano (en adelante ADM, ADA, ADT, ADL, ADH, ADTT respectivamente). Como podemos ver en la misma figura, el tercer grupo

dialectal que integra el panorama lingüístico árabe lo forman el árabe dialectal egipcio, el árabe dialectal sudanés y el árabe dialectal somalí (en adelante ADE, ADS y ADSS respectivamente). Sus dialectos se mantienen más cerca del AC, porque su evolución ha sido menor.

Por otra parte, si el inglés, el francés o el español son considerados idiomas extranjeros en estos estados, habría que suponer que el AC y sus variedades dialectales se reparten todos los contextos posibles en el uso del lenguaje. Sin embargo, la realidad es totalmente distinta y compleja. Como podemos observar en la siguiente figura nº 5, el AC o fushá fue lengua materna hasta el siglo X, aproximadamente, cuando la expansión del imperio islámico y su contacto con muchos otros pueblos y lenguas comienza a generar diversas evoluciones diatópicas que culminan en otros tantos dialectos. Aunque no es fácil determinar las fechas con precisión, parece que a finales del siglo X ya sólo unas pocas tribus del Hiyaz conservan el AC como lengua materna.



Figura 5: Evolución diacrónica del AC.

Como se observa en esta figura, a partir del siglo XIX el AC inició un proceso de adaptación a las necesidades de una gran comunidad de hablantes, necesidades cada vez más parecidas a las de los occidentales. Las estructuras de la lengua comenzaron a

flexibilizarse, calcándose, en algunos casos, de lenguas europeas como el inglés, el francés o el español; se adoptaron abundantes neologismos para designar realidades recientemente adquiridas. La declinación no desapareció por completo, si bien su uso se relajó sensiblemente, de tal manera que, aunque seguía siendo imprescindible en el interior de un grupo nominal o de una frase, desaparecía al final de los mismos. El resultado final de esta evolución ha sido un código heterogéneo y bien adaptado a la realidad actual, conocido como “*árabe moderno*” (en adelante AM), “*árabe medio*” o “*árabe estandarizado*”; incluso es llamado “*árabe culto*”. En este sentido, Corriente (2006: 16) lo define así:

La verdad es que la lengua media no es un sistema lingüísticamente bien definido, sino una mezcla en proporciones distintas de ingredientes heterogéneos, clásicos y de un dialecto variable según los hablantes, aunque con una cierta tendencia a suprimir particularismos y a adoptar formas del núcleo común [el árabe clásico].

Las dificultades del AC, cuyas antiguas estructuras implican el uso de un complejo sistema de declinación, y cuyo léxico, no se adapta a las necesidades impuestas por el progreso tecnológico y social, han conducido a una progresiva transformación del código prestigiado, acelerada por el contacto con las ya citadas lenguas occidentales, de las que el “*fusha*” comenzó poco a poco a tomar prestado léxico y estructuras. Así, sobre todo a partir del siglo XIX, época en que comienza la “*Nahda*” o Renacimiento árabe, diferentes escritores, filólogos e ideólogos, conscientes de la importancia sociocultural y política del idioma, comienzan a plantearse la necesidad de preservar el AC como símbolo e instrumento de unidad entre todos los árabes, potenciando su uso por encima de las diferentes variedades regionales y de otras lenguas extranjeras, pero introduciendo en él leves simplificaciones encaminadas a extender su uso como lengua única y factor cultural aglutinador.

Cerrando este breve paréntesis, todas estas reflexiones, en nuestra humilde opinión, nos obligan a reconocer que si el AC no es una lengua nativa, al menos sí es una lengua nacional; no es la primera que adquieren los árabes, pero sí la primera que aprenden. Estaría justificado, por tanto, en esta investigación, y a diferencia de las dos anteriores, hablar de la existencia de un desdoblamiento de la LM, del que surgen como resultado una LM propiamente dicha (el dialecto: el ADM) y una L1 (el código culto: el AC/AM). En consecuencia, el tratamiento de las transferencias ha de ser pluridimensional. Por ello, creemos que la investigación de Patricia Fernández, que ha

recogido muestras lingüísticas en las cuales confluyen el árabe y el beréber en población rifeña asentada en Madrid, ha sido más acertada, aunque no ha recogido el árabe dialectal marroquí, como la lengua materna de los aprendientes marroquíes de ELE. Por último, las apreciaciones pedagógicas que se pueden encontrar a lo largo del artículo pecan de superficialidad o son tan obvias que no resultan interesantes:

Así pues, cuando en árabe a cada sonido le corresponde una grafía diferente, en español aparece una sola que las engloba todas, y además como simples variantes sin valor pertinente, lo cual contribuye a que, para un alumno marroquí, este matiz en la pronunciación sea imperceptible, puesto que a esta variedad fónica no corresponde una variedad gráfica. Pero, siempre se puede considerar éste un problema menor que se puede resolver indicándole al alumno que la *d* se pronuncia oclusiva sólo en posición inicial, o precedida de la nasal *n* o la alveolar. (Benyaya, 2007: 10).

Los cuatro fonemas dentales del árabe clásico, mencionados por la investigadora: oclusivo dental sonoro, oclusivo dental sonoro enfático, fricativo alveolar sonoro y fricativo alveolar sonoro velarizado, tienen, como lo advirtió El Madkuri (2007:1), y, según nuestro propio punto de vista, poca sino nula incidencia en aprendices marroquíes del ELE. De hecho, la tendencia en el ADM es precisamente la simplificación de estas realizaciones. Prueba de ello, es que ni siquiera los distinguen muchos de locutores de los medios de comunicación marroquíes.¹³ Por otra parte, cabe señalar que las dos investigaciones solo abordan los elementos segmentales, por lo general, en sonidos aislados, en pares mínimos, en palabras aisladas o en enunciados sin contexto, descuidando o dejando en un segundo plano a los elementos prosódicos, tan decisivos en la correcta comunicación del mensaje oral y en la marca de acento extranjero de nuestros estudiantes. En este sentido, y, a riesgo de ser pretenciosos, creemos que nuestra investigación es la primera en abordar estas devoluciones suprasegmentales de los arabófonos. Igualmente, observamos que las dos investigaciones no hablan de la corrección fonética, ni establecen un diagnóstico previo de los errores de pronunciación potenciales.

En este sentido, Fernández Martín (2008: 25) describe escuetamente las lenguas previas de sus informantes, pero no contrastó la información para formular los previsibles errores de pronunciación y corregirlo a continuación, como lo planteó al principio.

¹³ Existe un buen estudio sobre la simplificación de estos sonidos en Dariya y muy argumentado en un interesante libro sobre la dialectología marroquí (Laghaout, 1995). Además son ya numerosas las investigaciones que han relativizado la tenencia filológica al contraste entre el fusha y el español (Soto Aranda 2003, El-Madkouri 2005).

En este apartado nos detendremos a analizar, por un lado, los motivos por los que se debe enseñar fonética, así como la finalidad que se persigue con ello; por otro lado, cuál es nuestra fonética estándar, es decir, en qué sistema fonológico, dentro de las variantes del español, nos vamos a basar, y por tanto, qué corregiremos y qué no; y finalmente, cómo desarrollaremos el curso, desde el tipo de programación hasta las actividades que llevaremos al aula.

Es más, diseña un curso básico de fonética y ortografía, compuesto por una serie de actividades, repartidas a lo largo de diez sesiones, para sus alumnos marroquíes, pero sin señalar, a diferencia de Benyaya, la naturaleza, ni las causas de los errores fonéticos de sus alumnos, ni proporciona, en este sentido, propuestas para corregirlo, como adelantaba al principio de su investigación.



3. Nociones fundamentales de Fonética y Fonología aplicados a la pronunciación.

El reconocimiento de la pronunciación para su aplicación al aprendizaje es sumamente importante, pues, como explica Iruela (2004: 12), se trata de una parte de conocimiento que está estrechamente unida a la enseñanza de lenguas extranjeras, a partir de 1890, con el Movimiento de Reforma, método con el que los fonetistas convirtieron la pronunciación en una cuestión central del aprendizaje. Como recuerda Iruela (2007: 27), la pronunciación es el soporte de la lengua oral, tanto en su producción como en su percepción, lo que hace que otorgue inteligibilidad a la producción oral del aprendiente y le facilite la comprensión auditiva. De hecho, los aprendientes con un nivel alto de competencia fónica suelen tener un nivel alto de comprensión auditiva. Sin ir más lejos, por pronunciación entenderemos en este trabajo tanto la producción como la percepción del habla.

Según el *Diccionario de Términos Claves de ELE* (2008: 140), en didáctica de las lenguas, el término “pronunciación”, se usa en dos sentidos: en el más restringido se refiere a la vocalización o articulación de los sonidos de una lengua; en otro sentido más amplio, abarca también el componente prosódico (acentuación, ritmo y entonación), por lo que equivale a “producción fónica”. Otros términos estrechamente relacionados son “ortología” y “ortoepía”, con los que se designa la habilidad de pronunciar correctamente, así como “ortofonía”, que es el estudio de los medios para corregir o mejorar la pronunciación. La pronunciación, en suma, es la producción y la percepción del habla, por lo que se realiza exclusivamente a través del uso de la lengua oral. Por todo esto, cuando nos referimos a la enseñanza de la pronunciación nos estamos refiriendo, en palabras de Alfonso Lozano (2004: 3), “a la enseñanza de las estrategias que permiten formular adecuadamente y entender un discurso oral genuino y espontáneo, en su conjunto”. Por eso es imprescindible saber cuáles son los mecanismos que permiten formular un discurso oral, es decir, cómo se produce el habla espontánea, y cómo podemos segmentarla. Sólo entonces podremos diseñar estrategias didácticas efectivas.

A la producción y la percepción del habla es a lo que llamamos pronunciación. A menudo, y tal como hemos dicho en reiteradas ocasiones, la barrera principal con que tropieza un alumno de lenguas no es el vocabulario o la gramática sino, precisamente, la pronunciación: aunque sepa leer y escribir con soltura, apenas se le entiende cuando

habla, y apenas puede entender él a los nativos. Así, para esta investigación, la aplicación inmediata de la fonética es la enseñanza de la pronunciación del español a los aprendientes marroquíes de ELE.

Ahora bien, dado que la pronunciación y su enseñanza se vienen asociando tradicionalmente con la Fonética (articulatoria y correctiva) y la Fonología, conviene aquí, y, antes de ahondar en el tema a fonética articulatoria y del aparato fonador humano, aclarar algunos conceptos preliminares al respecto. Así, parece importante recalcar que, en el campo que nos ocupa, investigadores como Cantero (2003), Llisterri (2001, 2003a y 2003b) y Gil Fernández (2007) coinciden en distinguir claramente entre tres facetas, a menudo confundidas o mal interpretadas: la enseñanza de la Fonética y la Fonología, la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética.

Tradicionalmente el término Fonética ha englobado aspectos muy diversos. Cantero (2003: 545) la define como la ciencia interdisciplinaria “que estudia los sonidos que intervienen en la comunicación humana; suele ocuparse especialmente de los sonidos aislados y en contacto, desatiende en general el habla en su conjunto y se apoya en la escritura”. Según Quilis (2003: 110): “La Fonética estudia los elementos fónicos de una lengua desde el punto de vista de su producción, de su constitución acústica y de su percepción”. Así, y, a la luz de estas definiciones, llamamos Fonética al estudio de los sonidos que intervienen en la comunicación: cómo son, cómo se producen y cómo se perciben. La descripción de la Fonética suele dividirse en tres áreas, según el ámbito principal de interés descriptivo y las relaciones fundamentales en la comunicación humana. Hablamos así de una Fonética Articulatoria, que focaliza el ámbito del emisor, de una Fonética Acústica, que focaliza el ámbito del mensaje y de una Fonética Perceptiva que focaliza el ámbito del receptor. Así, el estudio de cómo son los sonidos en sí mismos nos lo proporciona la fonética acústica; el estudio de cómo se producen los sonidos del habla corresponde a la fonética articulatoria; y el estudio de cómo se perciben los sonidos en los procesos comunicativos pertenece a la fonética perceptiva.

La Fonética se ocupa, por tanto, de describir los sonidos del habla que existen en las lenguas del mundo. Da cuenta de qué sonidos son, cómo se organizan en sistemas y cómo cambian en circunstancias diferentes y qué aspectos de los sonidos son necesarios para transmitir el significado de lo que se está diciendo. La principal tarea, pues, de un fonetista es tratar de descubrir lo que se hace cuando se habla y cuando se escucha a

otros hablar. Por consiguiente, los sonidos del habla pueden describirse y clasificarse desde el punto de vista articulatorio, acústico o perceptivo, y las relaciones de estos tres aspectos constituyen realmente el objeto de la teoría fonética general. Según Gil Fernández (2007:32), como ciencia independiente, podemos distinguir una Fonética Teórica, centrada en el estudio de los sonidos que intervienen en la comunicación humana, y una Fonética Aplicada, que consiste en la aplicación práctica en diversas actividades humanas de los conocimientos ofrecidos por la fonética. Los ámbitos de aplicación de la fonética son, fundamentalmente, cuatro:

- La enseñanza de la pronunciación: la principal aplicación de la fonética, dentro del ámbito general de la didáctica de la lengua.
- La fonética clínica: diagnóstico y tratamiento de las patologías de la voz y el habla (ámbito cercano a la logopedia y la foniatría).
- La fonética computacional: la síntesis de voz y el reconocimiento automático del habla, con diversas aplicaciones industriales (en intersección con la informática).
- La fonética forense: peritaje judicial e identificación de la voz personal.

Por ello, la Fonética, en la enseñanza de lenguas extranjeras, ha sido siempre como una “hijastra”, ya que se le dedica muy poca atención. En este caso, los autores consideran la fonética y la pronunciación como una misma disciplina. En los años setenta y ochenta, la fonética se encontraba fuera de la enseñanza de lenguas segundas, pues se consideraba muy complicado integrarla en el enfoque basado en la comunicación significativa. En cambio, la Fonología, según Alarcos (1986:25), es “la disciplina lingüística que se ocupa del estudio de la función de los elementos fónicos de las lenguas [...]”. El estudio de la Fonología es prácticamente reciente, si tenemos en cuenta que los trabajos acerca de los sonidos que conforman la lengua vienen del siglo IV antes de Cristo con las prolijas descripciones realizadas por los gramáticos de la tradición hindú, cuyo más conocido representante fue Panini (IV a.C). La oposición entre letra y sonido y la distinción entre sonido y fonema no se hará esperar mucho tiempo más. Con Saussure (1916) se abre un nuevo periodo en la investigación lingüística y avanzamos hacia lo que conocemos como la Lingüística moderna. En Francia la lingüística estructural desarrollada por Saussure dio lugar a diferentes escuelas que conciben las lenguas como sistemas coherentes de elementos interrelacionados, integrados en distintos niveles. Destaca especialmente la Escuela de Praga y las figuras de Trubetzkoy

(1939; 1973) y Jakobson (1929; 1939; & Halle, 1956), que fueron los padres de la fonología estructural.

Para la definición de corrección fonética retomaremos las palabras de Llisterri (2003a: 17) cuando indica que “la corrección fonética es necesaria si en la producción oral se detectan errores que es preciso corregir”. Para este fin existe una serie de estrategias, que serán descritas más adelante, que pueden contribuir a reducir los problemas comúnmente agrupados bajo la denominación de “*acento extranjero*”. A este respecto, Llisterri (2003a: 18) sostiene que es importante que el profesor, del mismo modo que corrige los errores de gramática y léxico, en algún momento se enfrente a la corrección de la pronunciación. Por este motivo, la formación en los principales procedimientos de corrección fonética es importante, como lo es la corrección de los errores gramaticales. Por tanto, la corrección fonética es una rama de la Fonética que, según Cantero (2003: 18), ofrece métodos auxiliares a la enseñanza de la lengua para corregir y optimizar la pronunciación de los alumnos consiste en corregir a los alumnos según una norma fónica, un modelo de pronunciación correcto. Se trata, pues, de una disciplina prescriptiva que Cantero (1996:19) ha llamado “perspectiva prescriptiva o enfoque prescriptivo”. Una variante de esta postura es la llamada perspectiva terapéutica en la que el culpable de la mala pronunciación son los fastidiosos hábitos articulatorios del alumno impuestos por su lengua materna.

Una vez definidos y perfilados estos conceptos, nos preguntamos: ¿debemos enseñar Fonética o debemos enseñar pronunciación? y ¿por qué motivo? A este respecto, la posición de Cassany et al. (1994: 45) nos parece la más adecuada, pues argumentan que la pronunciación debería tratarse de una forma más constante y sistemática desde los primeros cursos, sin tener que teorizar sobre Fonética o Fonología. En efecto, existen muchas confusiones en el aula a la hora de enfrentarse a estos planteamientos, pues muchas veces no se distinguen claramente sus diferencias. Aunque ambas disciplinas estén muy relacionadas, son materias diferentes y resulta fundamental desligarlas.

Para Llisterri (2003a: 19), la enseñanza de la Fonética consiste en una reflexión explícita sobre el sistema. Suele realizarse en el marco de los estudios de Filología y con ella se persigue que el futuro especialista adquiera un conocimiento formal y detallado de las características articulatorias, acústicas y perceptivas de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua. Se trata de una tarea que, para este autor,

difícilmente llevará a cabo el profesor de ELE si no es en niveles muy avanzados, o en cursos monográficos. En cambio, la pronunciación es una de las destrezas que todo alumno necesita dominar cuando aprende una lengua extranjera. Por tal motivo, debería formar parte de los contenidos de cualquier diseño curricular y el profesor tendría que incorporarla a las actividades de clase, al igual que introduce las encaminadas a la práctica de la expresión escrita o de la comprensión oral, por mencionar otras dos destrezas habitualmente contempladas. La enseñanza de la pronunciación será, entonces, una de las actividades a las que el profesor de ELE dedicará su tiempo en el aula.

Generalmente se está de acuerdo en que, en el aula ELE, no es necesario enseñar Fonética, sino pronunciación, y que, como dos aspectos de la lengua diferentes, aunque directamente relacionados, requieren un tratamiento diferente. Por un lado, la Fonética es una rama de la Lingüística, cuyo objeto de estudio son las características de los sonidos del habla y la prosodia. Es un conocimiento científico que se aprende de manera explícita. Se trata de una disciplina descriptiva destinada más bien a la formación de profesores o especialistas y que, en muy pocos casos, es comprensible y útil para el estudiante extranjero de lengua española –incluso de nivel superior– que no sea un hispanista o filólogo, y que ya domine la lengua. Por otro lado, la pronunciación es una habilidad lingüística que se adquiere de manera natural por los nativos; hablamos, pero generalmente no sabríamos describir qué ocurre cuando hablamos. Para un extranjero la práctica de la pronunciación requiere un aprendizaje consciente.

No obstante, la necesidad de que el profesor de ELE conozca algunos principios básicos de fonética es evidente, aun desde un punto de vista meramente intuitivo, pero pudiera ser que el lector se formulara la pregunta: ¿por qué son igualmente importantes la noción de fonología y de sistema fonológico en la clase de español como lengua extranjera? El gran fonólogo Trubetzkoy, que fue realmente el “creador” de la fonología como ciencia, ya la respondió en su obra *Principios de fonología*, publicada por primera vez en 1939. Las palabras de Trubetzkoy (1973: 46), reproducidas a continuación, han sido un punto de referencia clave para los teóricos de la didáctica de la pronunciación desde entonces:

El sistema fonológico de una lengua es semejante a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice. Sólo quedan en la criba las marcas fónicas pertinentes para individualizar los fonemas. Cada hombre se habitúa desde la infancia a analizar así lo que se dice y este análisis se hace de una forma automática e inconsciente. Pero, por otra parte, el sistema de cribas, que hace posible este análisis, se construye de diferente forma en cada lengua. El hombre se adapta al sistema de su lengua materna. Pero si quiere hablar otra lengua, emplea involuntariamente para analizar lo que oye la "criba fonológica" de su lengua materna, que le es familiar. Y como esta criba no conviene para la lengua extranjera oída, se producen numerosos errores e incomprensiones. Los sonidos de la lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta, puesto que se les hace pasar por la criba fonológica de la propia lengua.

En definitiva, no basta con saber cómo son los sonidos de una lengua, sino también cómo se organizan y qué valor tienen en esa lengua concreta. Un hispanohablante que aprende el árabe como lengua extranjera es perfectamente capaz de pronunciar dos sonidos de esta lengua, a saber: el sonido [s] sordo y su correspondiente sonoro, y, de hecho, los pronuncia continuamente en su lengua materna: (1) la [s] de *asa* es sorda, mientras la de la de *asma* es. Lo que le es difícil es asimilar que en otras lenguas esos dos sonidos son, además, dos fonemas distintos, esto es, que no es igual decir en árabe (2) [sara] (se hizo) que [zara] (visitó). Por ello, la labor del docente, en nuestro caso del docente de español, ha de tener en cuenta el sistema fónico de la lengua que enseña siempre desde sus dos vertientes: la fonética y la fonológica.

Ni que decir tiene que una situación como esta no contribuye al progreso en el campo que nos ocupa y resulta negativa, desde cualquier punto de vista, ya que, finalmente, la base firme para la resolución de los problemas prácticos solo puede proporcionarla el desarrollo y la profundización del conocimiento teórico sobre estas tres disciplinas totalmente relacionadas. No existe oposición excluyente alguna entre estas disciplinas que representan grados distintos de abstracción de una misma actividad lingüística, de modo que la Fonética debe tener presente el nivel fonológico y ninguna consideración fonológica puede prescindir del nivel fonético, ni la pronunciación puede hacerlo respecto a las dos anteriores. En este sentido, con fines didácticos similares, es posible aplicar los resultados de la investigación fonética a la corrección de la pronunciación del español como lengua extranjera, en cuyo caso hablamos de corrección fonética. El dominio de una nueva «base articulatoria» o conjunto de hábitos articulatorios que caracterizan una lengua dada, constituye el objetivo de este entrenamiento fonético. Es más, el conocimiento de los sistemas de transcripción fonética en la propia lengua

proporcionan al aprendiz de nuevas lenguas una herramienta que facilita la pronunciación de sistemas ajenos al suyo por la asociación de símbolos con propiedades acústicas y articulatorias conocidas y que la ortografía no puede sugerir, y su uso en diccionarios de aprendizaje es buena muestra de ello. La siguiente figura nº 6 es ilustrativa en este sentido:

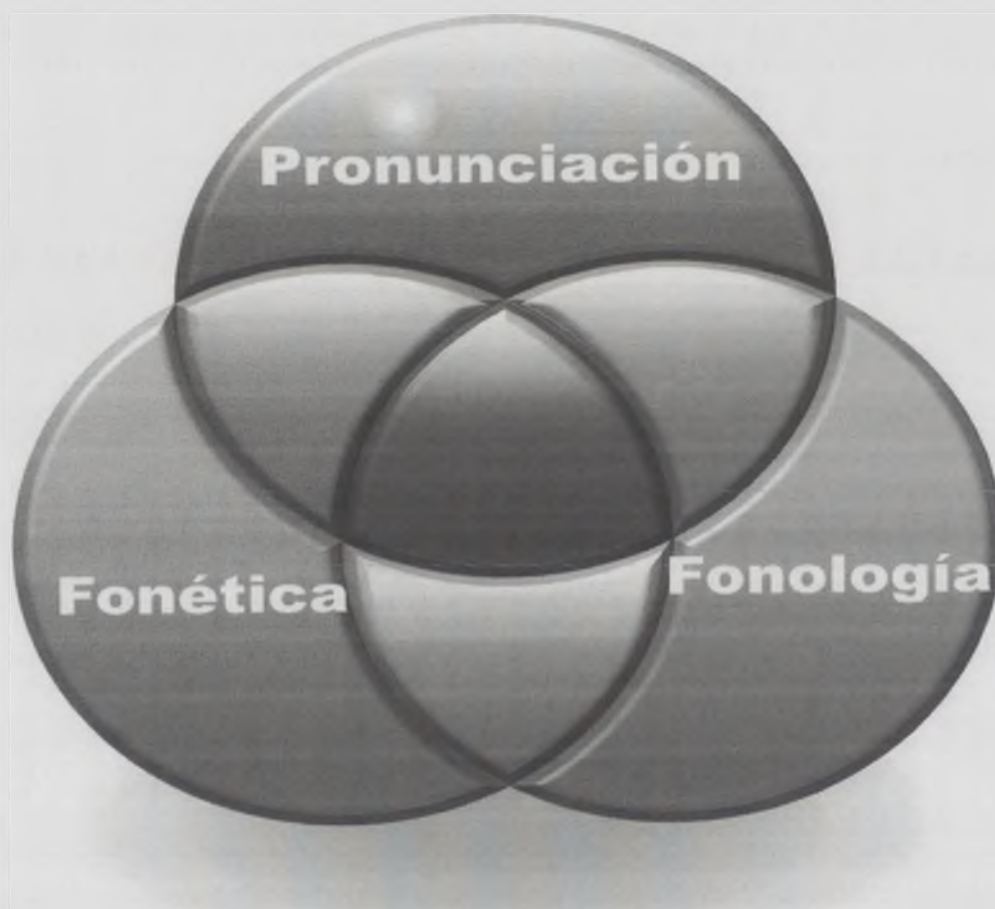


Figura 6: Zonas de intersección de la Fonética, Fonología y la pronunciación

Según se recoge en esta figura, Fonética y pronunciación son dos aspectos directamente interrelacionados. La Fonología tampoco constituye una disciplina autónoma: su existencia se halla vinculada a la de la Fonética, ya que el reconocimiento de las unidades fonéticas se basa en el conocimiento previo de un sistema fonológico (lingüístico), de modo que la descripción del fonetista, se basa en dicho sistema fonológico. Fonética, pronunciación y Fonología no son, pues, disciplinas aisladas sino que configuran, respectivamente, un continuum. Por ello, lo cierto es que es

absolutamente evidente que, si un profesor no sabe nada -o casi nada- de Fonética general ni de fonética o fonología del español, no puede, de ninguna manera, enseñar correctamente a sus alumnos la pronunciación del español, por muchas técnicas avanzadas y mucho entrenamiento metodológico que haya llegado a poseer. Con razón afirma Mendívil Giró (2003: 35):

Parece claro que no se puede formular una teoría sobre el aprendizaje de algo si se desconoce qué es ese algo, qué propiedades tiene y qué lo caracteriza. Necesitamos primero una teoría sobre qué se aprende, luego una sobre cómo se aprende eso concretamente y, por último, considerar si dicha teoría del aprendizaje específico es coherente con otras teorías del aprendizaje de otros fenómenos o con una teoría del aprendizaje en general.

En este sentido, recalca Gil Fernández (2007: 31):

Se diría que todos estos requisitos los marca el más puro sentido común. Sin embargo, mi experiencia me ha hecho ver que un elevadísimo número de, por lo demás, excelentes profesores de español actualmente en activo carece de una buena preparación en fonética y fonología, carencia esta probablemente debida a deficiencias muy arraigadas (hasta hace poco tiempo: parece que la situación empieza a cambiar) en el sistema universitario de nuestro país. Muchos de esos profesores optan por soslayar en la medida en que pueden la cuestión de la pronunciación en sus clases; otros la abordan sin ningún convencimiento ni seguridad acerca del camino que se trazan ni de los resultados que van a obtener. Y es así como cerramos el círculo y volvemos a la observación que hice en los preliminares de este libro: la pronunciación es el aspecto más descuidado en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por supuesto, no queremos decir con todas estas consideraciones, como bien lo ha recalcado Gil Fernández (2007: 31), en la reflexión anterior, que el profesor en cuestión deba ser un fonetista, ya que al fin y al cabo no tiene que enseñar fonética o fonología teórica, sino pronunciación y, para ello, debe conocer el funcionamiento de los órganos articulatorios con cierta profundidad, las características fónicas de, al menos, la lengua que está enseñando, la forma en que se ha de analizar la producción oral con fines didácticos. En consecuencia, debe saber que los errores de sus estudiantes no son nunca casuales, que son comprensibles, diagnosticables y corregibles a partir de sus propios conocimientos de la fonética y fonología de la primera y de la segunda lengua del aprendiz. Uno de los propósitos de esta investigación tiene como punto de mira proporcionar una metodología, unas herramientas y unas estrategias adecuadas para la enseñanza-aprendizaje del español tanto a los arobófonos en general como a los aprendientes marroquíes de ELE en particular. En cualquier caso, tratamos de dar cumplida respuesta a las muchas preguntas esenciales sobre la necesidad de recurrir a la Fonética y la Fonología para la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación de ELE.

3.1. Fonética Articulatoria.

Llamamos Fonética al estudio de los sonidos que intervienen en la comunicación: cómo son, cómo se producen y cómo se perciben. La Fonética se ocupa, por tanto de describir los sonidos del habla que existen en las lenguas del mundo. ¿Qué son esos sonidos?, ¿cómo se organizan en sistemas?, ¿cómo cambian en circunstancias diferentes? y ¿qué aspectos de los sonidos? son necesarios para transmitir el significado de lo que se está diciendo? son algunas de sus interrogantes. La principal tarea, pues, de un fonetista es tratar de descubrir lo que se hace cuando se habla y cuando se escucha a otros hablar. Por consiguiente, los sonidos del habla pueden describirse y clasificarse desde el punto de vista articulatorio, acústico o perceptivo, y las relaciones de estos tres aspectos constituyen realmente el objeto de la teoría fonética general.

La descripción de la Fonética suele dividirse en tres áreas, según el ámbito principal de interés descriptivo y las relaciones fundamentales en la comunicación humana. Hablamos así de una Fonética Articulatoria, que focaliza el ámbito del emisor, de una Fonética Acústica, que focaliza el ámbito del mensaje, y de una Fonética Perceptiva que focaliza el ámbito del receptor. La Fonética Articulatoria estudia la producción de los diferentes sonidos del habla mediante la acción de los órganos articulatorios que todo ser humano posee. Además la Fonética Articulatoria se ocupa de la clasificación estática de los sonidos en función de las partes del aparato fonador que intervienen en su producción, centrándose de este modo en el emisor. En la actualidad se ocupa de elaborar modelos explicativos globales capaces de fundamentar la producción del habla.

3.1.1. El aparato fonador humano.

Como lo ilustran las siguientes figuras 7 y 8, el aparato fonador humano está constituido por tres tipos de cavidades: las cavidades infragloticas o infraglotales: el diafragma, los pulmones y la tráquea; la cavidad glótica o glotal: la laringe, con las cuerdas vocales, y las cavidades supragloticas o supraglotales: las cavidades faríngea, oral y nasal.

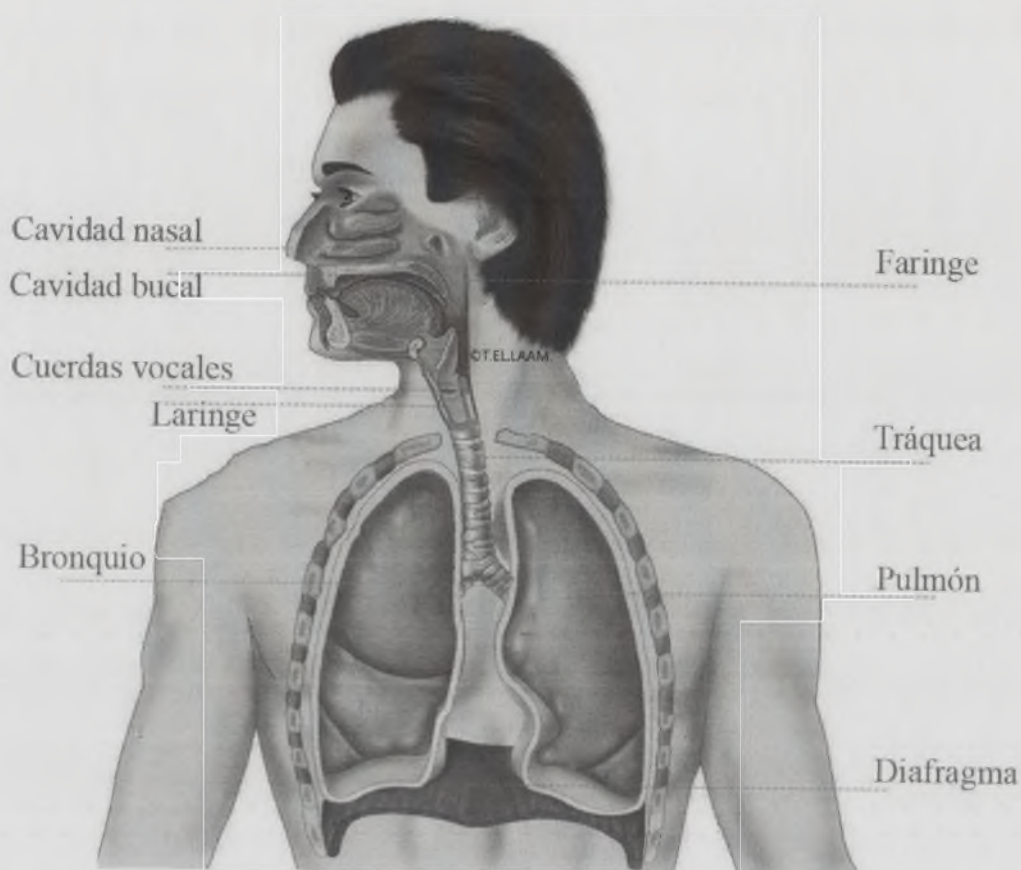


Figura 7. Corte sagital del aparato fonador humano.

Como se representa en la figura 7, la importancia del aparato fonador humano es tal, que, sin los órganos que lo componen, los humanos seremos incapaces de articular e emitir voz, entre otras funciones. Las tres cavidades o zonas, la infraglotica, la glótica y la supraglótica, todas ellas son imprescindibles en la pronunciación, aunque con distintas funciones e importancia. A título de ejemplo, sin las cuerdas vocálicas, no podemos distinguir entre sonidos sordos y sonoros. Adicionalmente, sino por la función del diafragma, pulmones, bronquios y tráquea, no seríamos capaces de producir la necesaria para que se produzca la pronunciación. Esta energía viene dada por una corriente de aire que ha sido puesta en movimiento por los pulmones mediante los movimientos propios del ciclo respiratorio: inspiración o inhalación y espiración o expulsión del aire; es este segundo movimiento el que emplean la mayoría de las lenguas para la pronunciación y la producción del sonido articulado. Dicha trascendencia se nota igualmente en la figura nº 8 que ilustra un corte longitudinal y sagital de dichas cavidades del aparato fonador humano

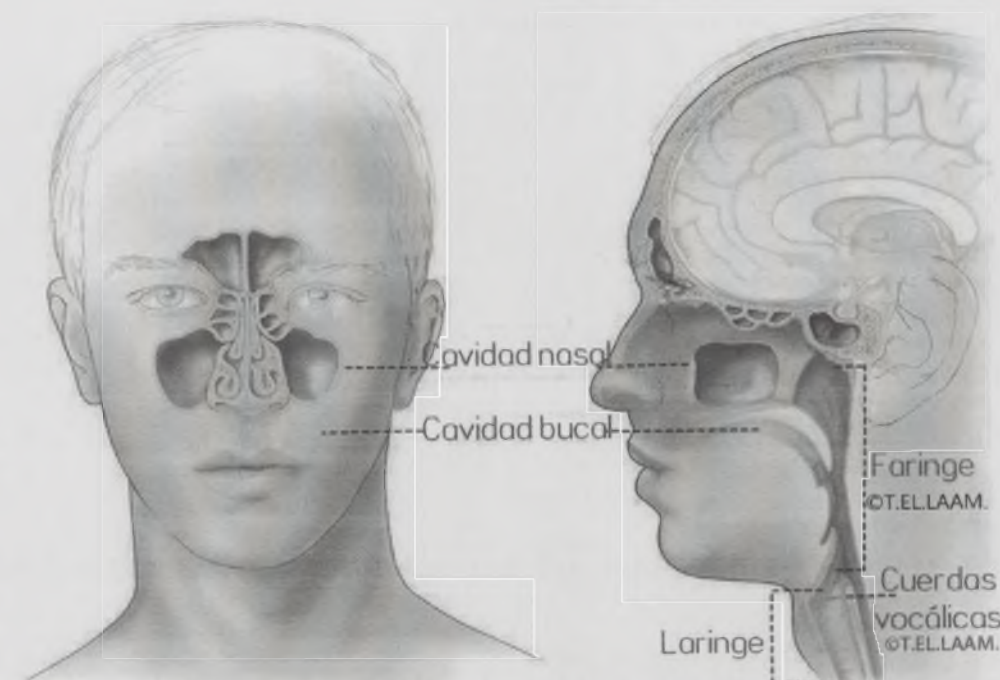


Figura 8: Corte longitudinal y sagital de las principales cavidades del aparato fonador humano.

Según se observa en la figura 8, las cavidades infraglóticas están formadas por los órganos de la respiración, por encima de la cual está situada la cavidad glótica o laríngea. En ella se encuentran las cuerdas vocales y tiene lugar el proceso de fonación. Una vez atravesada la laringe, la corriente de aire llega hasta las cavidades supraglólicas constituidas, a su vez, por la cavidad faríngea, la cavidad oral y la cavidad nasal que se encuentran conectadas entre sí. La faringe conduce de la laringe a la boca y a las fosas nasales. En la parte superior de la faringe se encuentra la úvula o apéndice final del velo del paladar (llamada coloquialmente «campanilla»). Este órgano, como todo el paladar blando, presenta un grado de movilidad que le permite distintas posiciones: bien puede adherirse a la pared faríngea dejando paso a la corriente de aire expulsado sólo a través de la cavidad oral; o bien, el velo del paladar puede estar caído, separado de la pared faríngea, con lo que el aire tiene paso también a través de la cavidad nasal. Como se expone en la siguiente tabla nº 5, los órganos articulatorios participan de otras funciones, como las propias del aparato respiratorio y del digestivo, además de su función fundamental que consiste en la producción del habla articulada, o lo que es lo mismo, para la emisión de la voz humana.

Órgano	Función para la supervivencia	Función en el habla
Pulmones	Intercambiar el oxígeno y el dióxido de carbono	Generar un flujo de aire
Cuerdas vocales	Evitar que los alimentos y los líquidos entren en los pulmones	Producir vibración y actuar como fuente de sonido
Lengua	Mover el alimento dentro de la boca	Articular sonidos
Dientes	Rasgar y triturar los alimentos	Actuar como articulador pasivo
Labios	Cerrar la cavidad oral	Articular sonidos

Tabla 5: Funciones de los órganos articulatorios. (Tomado de Gil Fernández: 2007:56).

En la tabla 5 podemos ver de cerca cómo los pulmones, por ejemplo, nos sirven para respirar; la lengua y los dientes intervienen en el proceso de ingestión de alimentos, etc. Sin embargo, puesto que todos ellos son parte fundamental del mecanismo de articulación del lenguaje, conviene denominarlos órganos articulatorios y dedicar algún espacio a su descripción. En este sentido, si nos fijamos en la siguiente figura nº 9, vemos que en el extremo inferior del aparato fonador se encuentra la laringe, en la que se localizan dos músculos gemelos, recubiertos de mucosa laríngea, conocidos como repliegues vocales o, más tradicionalmente, como cuerdas vocales.

El espacio triangular que existe entre ellas se denomina *glotis*, por lo que a la cavidad laríngea se la conoce también como cavidad glótica. La glotis puede variar de dimensión en función de la posición que adopten las cuerdas vocales. Si estas se juntan, la glotis se cierra; si, por el contrario, se separan, la glotis se abre en mayor o menor grado. El control de la abertura glótica impide que penetren en las vías respiratorias cuerpos extraños, función a la que contribuye en gran medida la epiglotis, cartílago con forma de cuchara que, a modo de lengüeta, cierra la entrada de la laringe a los alimentos.

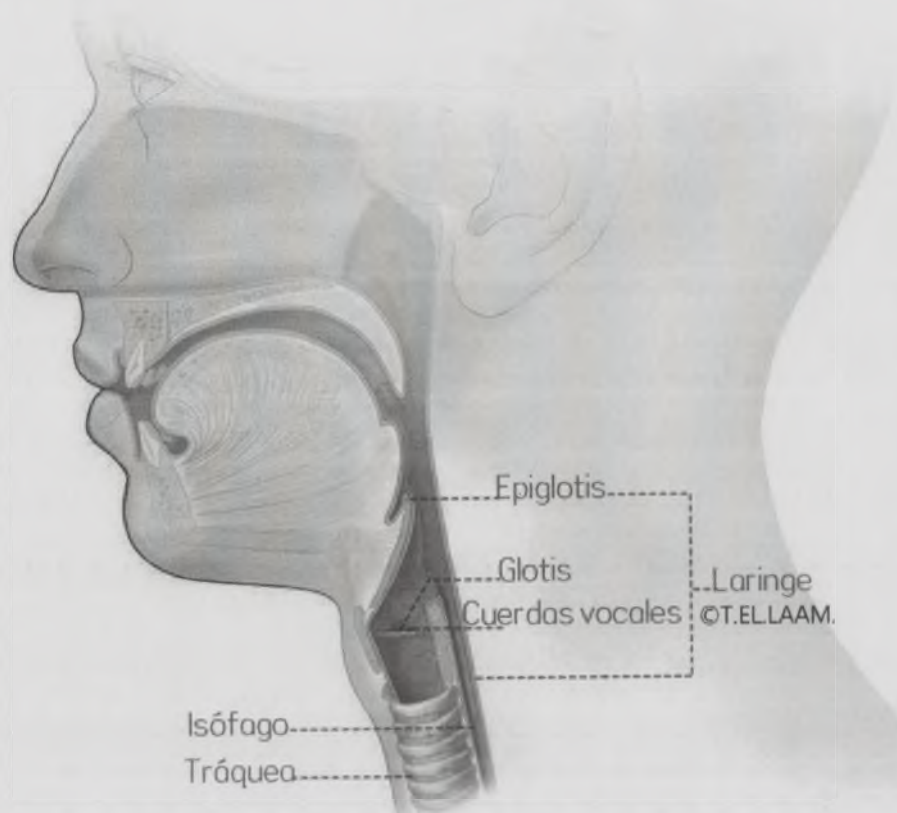


Figura 9: Corte sagital de la laringe.

Tal como se ve en la figura nº 9, la cavidad glótica actúa como punto de referencia para distinguir las cavidades infragloticas, que están por debajo de ella, de las supragloticas, que están por encima de ella. Entre ellas, la faríngea, la oral y la nasal son particularmente interesantes dentro del conjunto de órganos del habla, por lo que hay que conocer sus características. Toda la laringe puede desplazarse hacia arriba y hacia abajo. Se eleva en el momento de la deglución, por ejemplo, o durante la emisión de sonidos agudos; desciende cuando bostezamos o producimos sonidos graves. Sus movimientos varían el volumen de las cavidades supraglóticas y la presión del aire en ellas contenido. Como lo ilustra la siguiente figura nº 10, más arriba de la cavidad laríngea esta la faringe glótica.

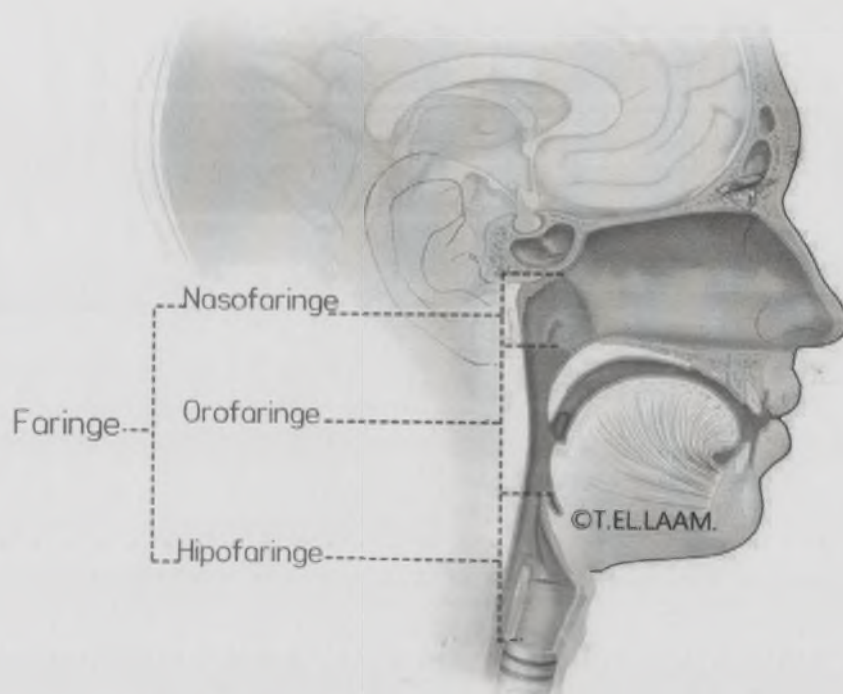


Figura 10: Corte sagital de la faringe.

La faringe, tal como se constata en la figura nº 10, es un tubo membranoso que conduce de la laringe a la boca y las fosas nasales. Sus dimensiones no son uniformes a lo largo de toda su extensión; su parte media es más ancha que las restantes, si bien el tamaño de cada una de estas zonas puede modificarse por los movimientos de distintos elementos: en primer lugar, el volumen de su parte más cercana a la laringe (hipofaringe) depende de los desplazamientos de esta última, de la lengua y de la epiglotis; el de su parte próxima a la boca (orofaringe), de la posición más retraída o más adelantada que adopte la lengua y, finalmente, el volumen de la parte próxima a la cavidad nasal (nasofaringe), y su intervención en el proceso de producción del sonido, dependen de la disposición de la parte final del velo del paladar o úvula. En cuanto a la cavidad oral (Ver figuras 7, 8 y 11) se extiende desde la faringe hasta los labios, que la limitan por su parte anterior. Sus paredes laterales son la cara interna de las mejillas, en tanto que su techo está formado por el maxilar superior, con los dientes, el paladar duro y el paladar blando.

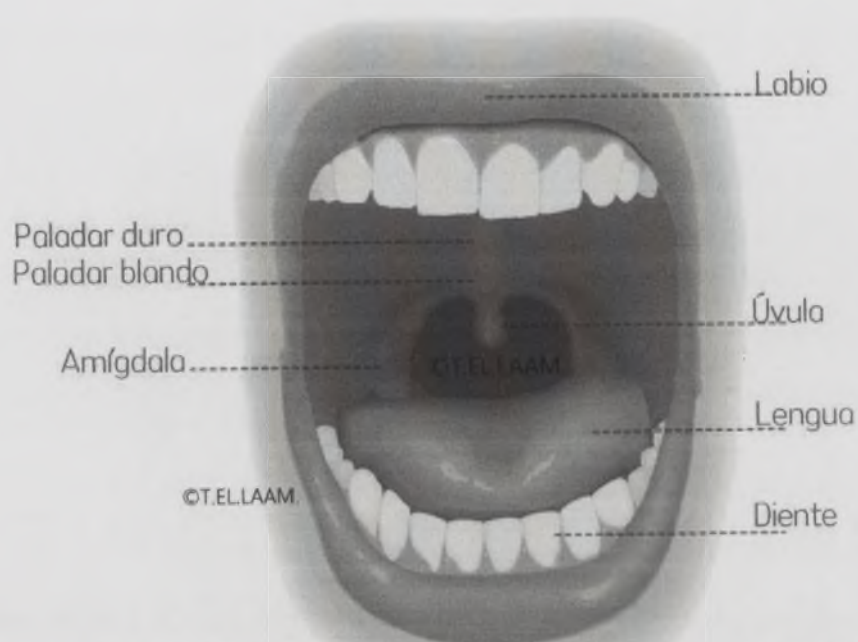


Figura 11: Corte longitudinal de la cavidad bucal y sus componentes.

Como se representa en la figura 11, no todos los órganos que componen la cavidad oral son móviles o activos. Los dientes superiores, los alveolos y el paladar duro son órganos pasivos o inmóviles sobre los que actúan los labios o la lengua para articular determinados sonidos. La parte inferior de la boca está ocupada casi por completo por la lengua, cuyas principales zonas se indican en la siguiente figura nº 12 y, que posteriormente, nos servirán para localizar y describir los distintos sonidos, la lengua es el articulador activo más importante. Debido a su peculiar estructura, La lengua puede tanto extenderse más allá de los dientes, aproximadamente 5 cm., como retrotraerse hasta 3 cm. dentro de la cavidad; elevarse (como un todo o en las diversas partes que la componen) hasta llegar a tocar el techo de la boca, o bien descender para dejar paso libre a la corriente de aire proveniente de los pulmones. Todos estos movimientos, y alguno más que aquí no menciono, son fundamentales para la articulación de cada sonido. Normalmente conllevan desplazamientos concomitantes de la mandíbula o maxilar inferior, el único hueso móvil de la cara, de modo que cuando la lengua descende para dar lugar a una articulación abierta, la mandíbula también lo hace y el ángulo formado por los dos maxilares se ensancha. Por el contrario, en las articulaciones cerradas, la lengua se eleva y el ángulo maxilar es, asimismo, más agudo. Como se ve en la siguiente figura nº 12, se suele dividir la lengua en varias partes respecto a la parte superior de la boca.

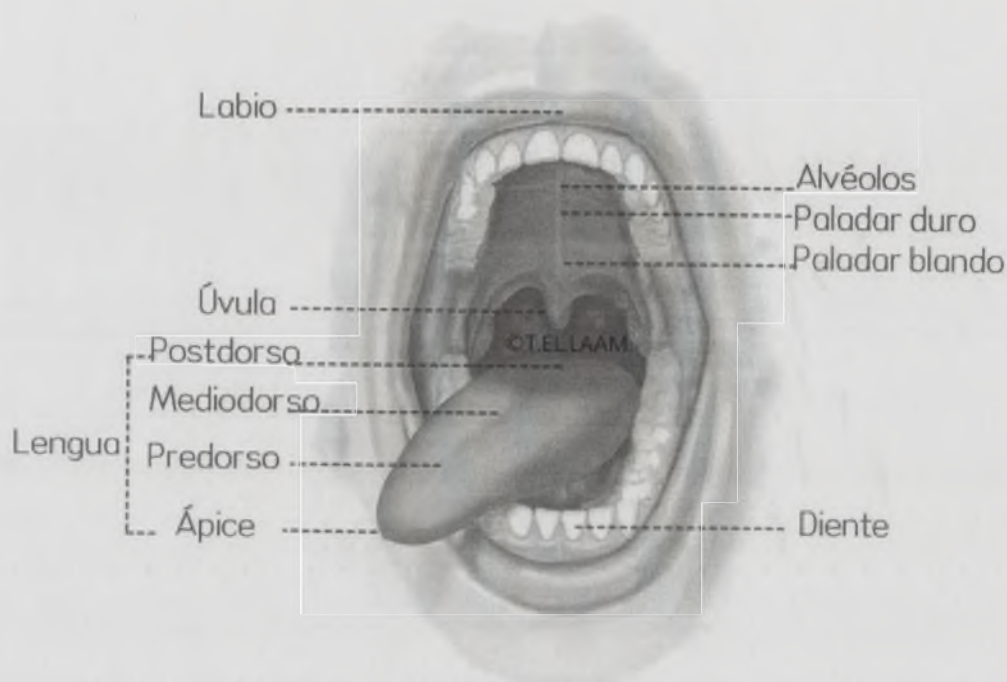


Figura 12: Corte longitudinal de la lengua y sus partes.

Como podemos ver en la figura 12, estas zonas son: el ápice o punta; el dorso, que, a su vez, se subdivide en predorso, mediodorso y postdorso, y la raíz, que es al mismo tiempo la pared anterior de la orofaringe (ver figura anterior nº 7). La primera zona, o sea, el ápice o punta, es la extremidad anterior y que suele adoptar una posición horizontal al lugar de la articulación (articulaciones apicales) aunque también puede colocarse perpendicularmente (articulaciones cacuminales o cerebrales) o, por último, dirigirse hacia el interior adhiriéndose al paladar por su parte inferior, de manera que la lengua se coloca en posición perpendicular al paladar duro o con el ápice hacia el interior de la boca (articulaciones retroflejas), la segunda es el dorso, dividido a su vez en predorso bajo el paladar duro, medio dorso o parte central y postdorso, que es la parte situada bajo el paladar blando y, por último, hay articulaciones en las que intervienen los bordes de la lengua. Además de esto, las variaciones de tamaño de la lengua, su disposición cóncava, convexa o plana, modifican el timbre del sonido. La cavidad nasal (Ver las figuras anteriores 3 y 4) presenta una forma y unas dimensiones fijas: ninguna de sus partes realiza movimientos musculares independientes. Si la úvula, esto es, el apéndice final del velo del paladar, conocida vulgarmente como ‘campanilla’, está elevada contra la pared de la faringe, la comunicación entre la boca y las fosas

nasales se ve interrumpida; si está caída y separada de la faringe, el paso entre ambas cavidades permanece abierto.

En cuanto al proceso de la fonación y articulación, en el momento en que va a iniciarse la emisión, los pliegues o cuerdas vocales se juntan e impiden que el aire pase a través de ellos, por lo que la presión del aire en la parte del aparato fonador inferior a la glotis aumenta considerablemente. Cuando esta presión subglótica excede la presión que mantiene juntas las cuerdas, estas se separan y pasa un golpe de aire, generándose de inmediato entre los propios pliegues una fuerza de succión que los acerca y cierra de nuevo la glotis. Así, para que se produzca el habla, el flujo de aire que proviene de los pulmones debe transformarse en vibraciones audibles capaces de originar ondas sonoras. La fuente más importante para la producción de sonidos es, precisamente, la acción de las cuerdas vocales en la cavidad glótica. Si las cuerdas vocales vibran se producirá un sonido sonoro y si no lo hacen, el sonido será sordo. Su funcionamiento es el origen de la fonación.

Todas las vocales y algunas consonantes utilizan este efecto vibratorio, para cuya explicación se han propuesto distintas teorías. La onda sonora compleja se ve así modificada por los tres grandes resonadores (faríngeo, nasal y labial) juntamente con los múltiples resonadores que se pueden formar en la boca (según las variaciones de su tamaño y forma) lo que ocasionará un número casi ilimitado de sonidos: a cada nueva posición adoptada por los órganos activos respecto de los pasivos corresponderá un nuevo sonido. Este proceso, llamado fonación, se repite una y otra vez, y cada uno de los golpes de aire que se van sucediendo pone en vibración los volúmenes de aire contenidos en las zonas supraglóticas del aparato fonador. Finalmente, el aire contenido en la bucal se pone en movimiento y sale al exterior.

Aunque la laringe puede desarrollar también este último tipo de actividad articulatoria, el proceso de articulación se asocia fundamentalmente con las cavidades supraglóticas. En aquellos sonidos en los que no se haya producido la fonación o vibración de las cuerdas vocales, la fuente de sonido se deriva de la articulación, aunque ya no se trata en este caso de una fuente periódica de pulsos repetidos a intervalos regulares como la laríngea, sino de otro tipo de fuente que produce ruido turbulento y transitorio. Dicha fuente de ruido, creada mediante la acción de los diferentes articuladores, estará situada en alguna zona del aparato fonador y consistirá básicamente en un estrechamiento o

cierre de éste. Si articulamos, por ejemplo, [s] -que es un sonido consonántico sordo, esto es, sin vibración de las cuerdas vocales-, el flujo de aire atraviesa libremente la glotis, pero se ve obligado a pasar a través de una zona estrechada del aparato fonador, a la altura aproximada de los alveolos superiores. La siguiente figura nº 13 resume de forma gráfica lo anteriormente comentado:

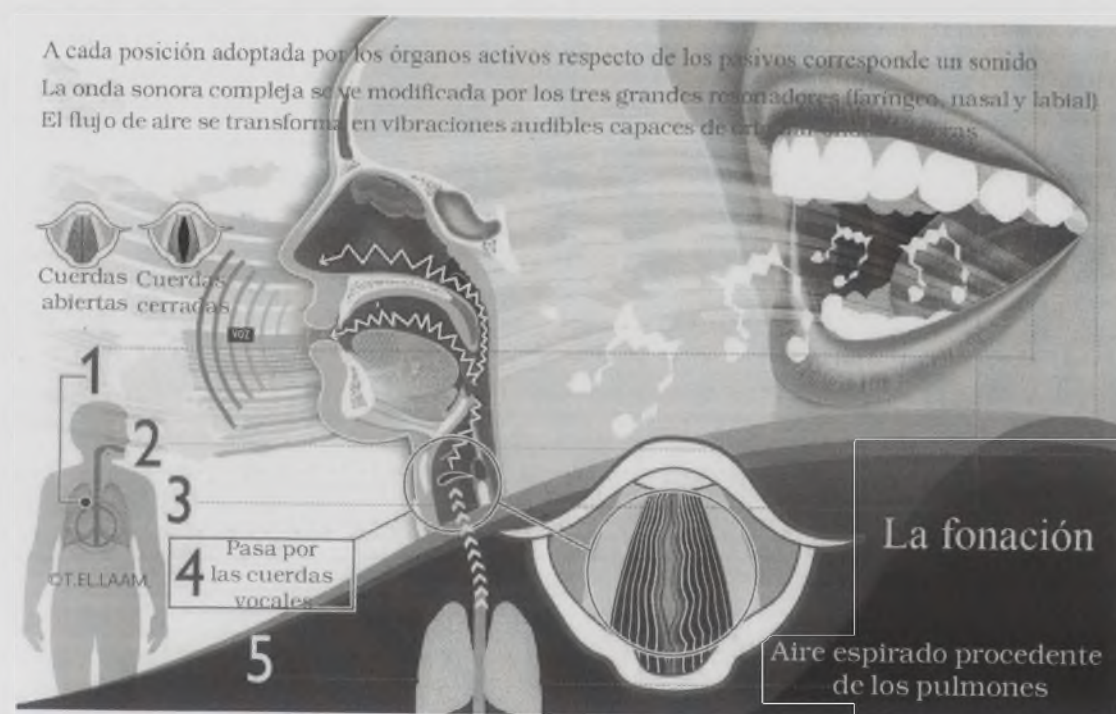


Figura 13: La fonación.

Como se constata en esta figura, para que se produzca el habla, o sea, la fonación, el flujo de aire que proviene de los pulmones debe transformarse en vibraciones audibles capaces de originar ondas sonoras. La fuente más importante para la producción de sonidos es, precisamente, la acción de las cuerdas vocales en la cavidad glótica. Si las cuerdas vocales vibran se producirá un sonido sonoro y si no lo hacen, el sonido será sordo. Su funcionamiento es el origen de la fonación. Todas las vocales y algunas consonantes utilizan este efecto vibratorio, para cuya explicación se han propuesto distintas teorías. La vibración de las cuerdas vocales produce, así, un sonido complejo. Pero la debilidad de los armónicos necesita de las cavidades supraglóticas como cajas de resonancia o resonadores para que los amplifiquen y modifiquen, de manera que el sonido emitido pueda ser finalmente percibido por el oído humano. Son, precisamente, los movimientos y las especiales posiciones que adoptan los órganos de la cavidad oral para modificar la columna de aire vibratorio proveniente de la laringe, lo que se denomina genéricamente la *articulación*.

3.1.2. Descripción de los sonidos del habla.

Así, una vez que dividimos la cadena hablada en una serie de elementos discretos o segmentos, la primera distinción jerárquica que debe mencionarse es la que se establece entre sonidos vocálicos y sonidos consonánticos. Las vocales son, siempre, el núcleo de una sílaba; las consonantes, en cambio, sólo pueden ser el margen de la sílaba, nunca su núcleo. Tal como lo ilustra la siguiente figura 14, la idea de vocal se ha asociado siempre con una serie de características.



Figura 14: Características de las vocales.

A la luz de la figura 10, estas características auditivas, acústicas, articulatorias y funcionales, la podemos resumir del modo siguiente:

- Las vocales son sonoras siempre.
- Las vocales son más audibles o perceptibles que las consonantes.
- Las vocales son más abiertas que las consonantes.
- Las vocales no presentan obstáculo alguno a la salida del aire.
- Las vocales se articulan con menor esfuerzo que las consonantes.
- Las vocales implican un gasto de aire menor que las consonantes.

- Las vocales se caracterizan por la mayor estabilidad de las posiciones articulatorias que las generan.
- En la pronunciación de una vocal intervienen músculos distintos de los que actúan en la de una consonante.
- Las vocales tienen un tono o frecuencia fundamental más alta que las consonantes.
- Las vocales apenas presentan ruidos aperiódicos.
- Las vocales suelen constituir el núcleo de las sílabas, y en algunas lenguas sólo ellas pueden desempeñar esa función.

Las vocales son, en definitiva, elementos muy significativos e importantes dentro de la secuencia hablada. Aportan mucha información y no sólo son decisivos para la constitución de las sílabas (en español, por ejemplo, sólo ellas pueden ocupar la posición de núcleo silábico), sino que nos proporcionan a menudo datos sobre el origen social o dialectal del hablante. Las vocales tienen una función muy importante, porque no es posible de pronunciar más de tres consonantes seguidas. Después de tres consonantes como máximo tiene que venir una vocal para que la lengua pueda volver a una posición que le permita pronunciar otra consonante. Una categoría de errores habitual en la interlengua de los aprendientes marroquíes, como veremos más adelante, suele ser la de las vocales. Las vocales constituyen el núcleo de la fonación, mientras que las consonantes sonoras ocupan una zona marginal y las sordas una zona despreciable. El núcleo de la fonación y del discurso es, siempre, una vocal, alrededor de la que se organizan los demás sonidos del habla (glides y consonantes). La vocal es el único sonido portador de la Frecuencia Fundamental, controlada conscientemente por el hablante, parámetro físico en que, como sabemos, se basa la percepción del tono y que, consecuentemente, informa a distintos fenómenos lingüísticos, como el acento y la entonación. Por otra parte, es bien sabido que el valor frecuencial de la vocal es más relevante que el de la consonante, que será, pues, dependiente del valor de la vocal. Esta marginalidad de las consonantes sonoras tiene bastante lógica si tenemos en cuenta que nunca las pronunciamos aisladamente, sino ligadas a una vocal. Estas ideas encajan a la perfección en el concepto de jerarquía fónica y la hegemonía de las vocales en el habla, Cantero (2003:19) que con razón dice:

Frente a la idea tradicional, pero falsa, de la “cadena fónica”, según la cual cualquier eslabón de la cadena tiene tanta importancia como otro, la jerarquía fónica establece que unos sonidos son más importantes que otros: el discurso oral está formado por bloques fónicos, a distintos niveles, cada uno de los cuales tiene un núcleo (normalmente, una vocal) y unos márgenes. Estos bloques fónicos son el mecanismo organizador de todo el discurso. Los distintos niveles de organización fónica del habla son, en español: la sílaba, la palabra y el grupo fónico. Esta jerarquización de los sonidos en el habla formando bloques, permite, al hablante, producir discursos fluidos y con sentido; al oyente, segmentar y comprender tales discursos.

Así, en todas las lenguas naturales, los sonidos sonantes son, funcionalmente, consonánticos, porque nunca son núcleo de sílaba (aunque sí pueden serlo en otros idiomas). Esta primera jerarquización entre vocales y consonantes, según la cual las vocales siempre son núcleo de sílaba, mientras que las consonantes siempre son márgenes de sílaba, se demuestra en otros fenómenos fonéticos: las vocales están constituidas, siempre, de voz, y por tanto son el núcleo del habla; las consonantes, en cambio, pueden ser sonoras (con voz) o sordas (sin voz), pero son siempre marginales, como lo refleja la siguiente tabla inspirada en el concepto de jerarquía fónica del español de Cantero (2003:20). Como se puede observar en la siguiente figura nº 15, habida cuenta de la trascendencia de las vocales, las mismas pueden presentarse aisladas en la sílaba o bien agruparse con una consonante o con dos o tres vocales en una misma sílaba.

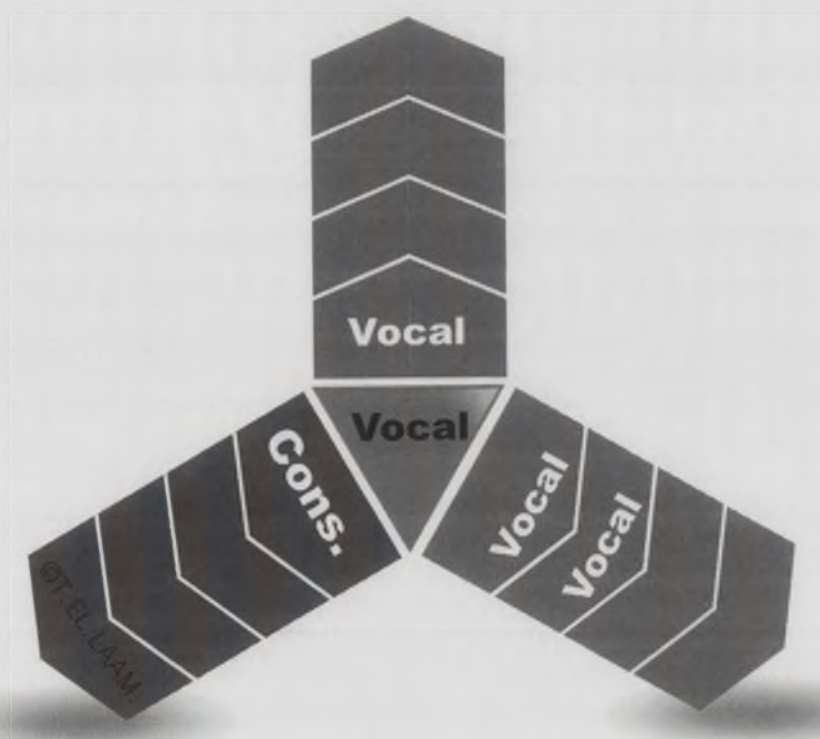


Figura 15: Diferentes posibilidades combinatorias de las vocales.

Como podemos ver en esta figura, una vocal puede combinarse con una consonante creando sílabas trabadas o con dos vocales en la misma sílaba constituye un diptongo y, si son tres, un triptongo: (4) [a.be.ri.guéis] (averigüéis), [kon.fe.ren.θiéis] (conferenciéis). En estos casos, el papel desempeñado por cada uno de los elementos constitutivos de la agrupación es distinto: uno de ellos forma el núcleo silábico y será siempre la vocal que presente una mayor energía articulatoria, mayor abertura, mayor perceptibilidad, etc., y el otro sonido constituirá el margen silábico, entendido como un sonido de transición desde o hacia las consonantes contiguas. Las agrupaciones vocálicas desempeñan una función crucial en la comunicación. Si en español todas las palabras fueran del tipo (5) “*tomate*” [to'mate], en la que las vocales están separadas por al menos una consonante, la cuestión de la producción de las agrupaciones vocálicas y dónde están los límites silábicos dentro de una palabra serían triviales. Sin embargo, en aproximadamente una de cada cuatro palabras del español encontramos dos o más vocales juntas. Cuando esto sucede pueden darse dos situaciones: o ambas vocales pertenecen a la misma sílaba (diptongo) o cada una pertenece a una sílaba distinta (hiato). La diferencia en la pronunciación de diptongos e hiatos es muy sutil, aunque plantea numerosos problemas y dificultades a los aprendientes de ELE, como veremos más adelante con nuestros informantes marroquíes.

En este sentido, Navarro Tomás (1957:13) sostiene que el sistema fonológico del español consta de cuarenta y dos fonemas, al considerar que las cinco vocales existentes forman seis diptongos decrecientes, ocho crecientes y cuatro triptongos. Según este autor, los diptongos son fonemas o unidades que llevan a cabo un contraste total entre ellos y las vocales, no por su distribución, sino por las oposiciones que establecen entre palabras. Fonológicamente desempeñan igual función que los fonemas simples. De hecho, lo que hace diferentes a (6) *celo* y *cielo* o a *vente* y *veinte* ['θelo 'θjelo] / ['βeɲte 'βeɲte] no es la presencia o ausencia de la *i*, sino el contraste total entre vocales y diptongos. No es tampoco la impresión de una parte del diptongo, sino su efecto de conjunto lo que hace que una palabra como *tuerca*, por ejemplo, se diferencie de *terca* o *turca*. La división del diptongo en fonemas independientes desfiguraría en la mayor parte de los casos la representación fonológica de la palabra, como veremos más adelante con los errores de pronunciación de los aprendientes marroquíes de ELE.

Un diptongo es la secuencia de dos vocales distintas que se pronuncian dentro de la misma sílaba, como por ejemplo: (7) [θi.rué.la] (*ciruela*) o [pá.tio] (*patio*). Desde el

punto de vista fonético, en español pueden dar lugar a diptongos las siguientes combinaciones vocálicas: vocal abierta (a, e, o) + vocal cerrada (i, u) átona: peine; y vocal cerrada + otra vocal cerrada distinta (es decir, las secuencias iu o ui): (8) *ciudad*, *cuidado* [θju'ðad | kwɪ'ðaðo]. En castellano existen cinco vocales: a, e, i, o, u, las cuales pueden ser de dos tipos: fuertes o débiles. Las vocales fuertes (abiertas) son a, e, o, y las débiles (cerradas) son i, u. Se denomina diptongos crecientes a las agrupaciones en las que se produce un desplazamiento de los órganos articulatorios de una posición cerrada hacia una más abierta. Se denomina diptongo decrecientes cada una de las agrupaciones en las que se produce un desplazamiento desde el cierre hacia la abertura articulatoria: se agrupan las vocales /a/, /e/, /o/ con /i/, /u/. La vocal que forma el núcleo silábico se encuentra en primera posición y la situada en el margen silábico postnuclear, denominada semivocal, se transcribe fonéticamente como [i], [y].

Por otra parte, la existencia de tres vocales en la misma sílaba da lugar al triptongo, cuyo núcleo silábico está constituido por la vocal más abierta y de mayor energía articulatoria, mientras que en el margen silábico prenuclear se sitúa el elemento semiconsonántico y en el postnuclear el elemento semivocálico, como en: (9) [a.be.ri.guéis] (averigüéis), [kon.fe.ren.θiéis.s] (conferenciéis). Así, un triptongo es la secuencia de tres vocales que forman parte de una misma sílaba. Para que exista, han de combinarse dos vocales cerradas (i, u) átonas y, en medio de estas, una vocal abierta (a, e, o), como por ejemplo: (10) *anunciáis*, *confiéis o buey* [ãñũ'θjais | kom'fjeis o βwei]. Es decir, la combinación es de tres vocales y siempre se produce el encuentro entre una vocal abierta, o semiabierta, entre dos cerradas paravocales (11) [miaw]. Pero, por lo general, aparte de estos grupos, una misma combinación vocálica de las mencionadas en el párrafo anterior se pronuncia, en unas palabras, dentro de la misma sílaba (diptongo y triptongo) y, en otras palabras, en sílabas diferentes (hiato), como en: (12) /[fa.ra.ón] (faraón). Los hiatos son una secuencia de dos vocales que se encuentran en sílabas diferentes, aunque en la cadena hablada suelen convertirse en diptongos.

Las vocales pueden presentarse aisladas en la sílaba o bien agruparse dos o tres de ellas en una misma sílaba. La existencia de dos vocales en la misma sílaba constituye un diptongo y, si son tres, un triptongo. En estos casos, el papel desempeñado por cada uno de los elementos constitutivos de la agrupación es distinto: uno de ellos forma el núcleo silábico y será siempre la vocal que presente una mayor energía articulatoria, mayor

abertura, mayor perceptibilidad, etc., y el otro sonido constituirá el margen silábico, entendido como un sonido de transición desde o hacia las consonantes contiguas.

Ahora bien, no solamente se da el caso de encuentro de vocales en la misma sílaba en el interior de palabra: el contacto de las palabras en la frase da también lugar a la presencia de diversos fenómenos vocálicos señalados por la tendencia fonética a convertir un conjunto de vocales en un solo grupo silábico. De este modo, se conoce como *sinalefa* al grupo de vocales formado por el enlace de palabras en el decurso fónico y pronunciado en una sola sílaba. El encuentro de estas vocales puede dar lugar a agrupaciones de hasta cinco o seis elementos vocálicos: en tales casos, las modificaciones que pueden experimentar las vocales son las señaladas para los diptongos, triptongos y sinéresis; esto es, un grupo vocálico como [au] se pronuncia del mismo modo en (13) [aũto'moβil] (automóvil), diptongo, que en la unión, sinalefa.

La posibilidad de que se produzca una sinalefa suele depender de la abertura de las vocales, siendo las sinalefas más frecuentes aquellas en las que se encuentra una progresión de abertura (de más abierta a más cerrada y viceversa: (14) [ae] la casa espaciosa [la 'kasa espa'θjosa], [ea] el valle alejado) [el 'βaʎe ale'xaðo]; una vocal más abierta en el centro del grupo: (15) [oae] (Se lo digo a este chico) [se lo 'ðiyo a 'ešte 'ʃiko]; o dos vocales de igual abertura: (16) [oe] (un vino excelente) [ũm 'bino eksθe'lente] . La sinalefa no es posible, sin embargo, si se encuentra en el centro del grupo una vocal más cerrada, ya que marca el límite silábico: (17) aiue [ai-we] (casa y huerta) ['kasa i 'werta]. Además de los casos de confluencia de dos vocales distintas, también podemos encontrar en español la coincidencia en la secuencia fónica de dos vocales homófonas. Cuando ello se produce en el discurso, las soluciones preferentes son las siguientes:

- Si ambas son tónicas, se articula una vocal larga tónica o acentuada.
- Si ambas son átonas, se articula una vocal breve átona o inacentuada.
- Si la primera es átona y la segunda tónica, se articula una vocal larga tónica o acentuada.
- Si la primera es tónica y la segunda átona, se articula una vocal breve.

Por otra parte, cada lengua utiliza su propio grupo de fonemas consonánticos. De hecho, hay fonemas consonánticos que se usan casi en todas las lenguas como /m/ y otros, por el contrario, son exclusivos de ciertas (familias de) lenguas. En unas lenguas hay más

fonemas que en otras, pero eso no significa que sean mejores o que con ellas se puedan formar más palabras, ya que la formación de palabras depende de las reglas de combinación de fonemas y de las reglas gramaticales de cada lengua. En todas las lenguas se puede en suma expresar todo lo que uno quiere decir, pero en cada lengua se hace de maneras diferentes.

El consonantismo es otro campo en que el alumno de cualquier lengua extranjera encuentra innumerables dificultades, al tratar de adquirir nuevos hábitos de articulación que difieren sustancialmente de la base articulatoria de su propia lengua y que, por lo tanto, no podrá transferir directamente a la lengua extranjera que está aprendiendo. Los sonidos consonánticos presentan mayor complejidad que las de los sonidos vocálicos, ya que la intervención de mayor número de órganos articulatorios, la disposición de distintos órganos de la fonación y consecuentemente la producción de señales acústicas de diversa complejidad complica su pronunciación. Como veremos más adelante en la descripción fonética y fonológica de las lenguas previas de los aprendientes marroquíes de ELE, en casi todas las lenguas del mundo hay, en efecto, muchas clases de consonantes y muy distintas entre sí. Las hay articulatoriamente más simples, como la [p] y las hay más laboriosas, como la epiglotal árabe [ʔ]; las hay perceptivamente estridentes, y las hay mates, como la [b]; las hay, en fin, acústicamente agudas y las hay graves como la [k]. En fin, hay sistemas consonánticos complicados que el vocálico, en términos relativos, pero no excesivamente complejo. Las consonantes quizá no cumplen en el habla una función tan decisiva como la de las vocales, en el sentido de que -al menos en castellano- no constituyen el núcleo de las sílabas, sino que aparecen en sus márgenes, es decir, que no son elementos tan imprescindibles para la estructuración y la articulación de la secuencia. Sin embargo, en muchos casos son las consonantes las que 'tiñen' de modo peculiar un dialecto o acento determinado. En inglés, por ejemplo, se habla de acentos róticos, que son los que permiten pronunciar la /r/ ante consonante, y acentos no róticos, que no admiten esta posibilidad; y, en español, se distingue entre acentos ceceantes, en los cuales el fonema /θ/ sustituye a /s/, frente a acentos seseantes, que realizan el proceso contrario, /s/ por /θ/; o de acentos yeístas, que no poseen /j/, frente a acentos no yeístas, con /ʎ/. Como lo ilustra la siguiente figura 16, en general, la idea de consonante se ha asociado siempre con una serie de características:



Figura 16: Características de las consonantes.

A la luz de esta figura, se desprenden claramente las principales características auditivas, articulatorias y funcionales, que pueden resumirse así:

- Las consonantes son más audibles que las vocales. De ellas, las más perceptibles son las fricativas y aproximantes, y las menos, las oclusivas sordas.
- Las consonantes son más cerradas que las vocales.
- Todas las consonantes presentan algún tipo de obstáculo a la salida del aire.
- Las consonantes se articulan con mayor esfuerzo que las vocales.
- Las consonantes implican un gasto de aire mayor que las vocales.
- Las consonantes se caracterizan por la menor estabilidad de las posiciones articulatorias que las generan y necesitan con frecuencia de una vocal para pronunciarse (consonante = suena con).



- En la pronunciación de una consonante intervienen músculos distintos de los que actúan en la de una vocal.
- No en todas las consonantes intervienen las cuerdas vocales, a diferencia de lo que ocurre con las vocales.
- Incluso la consonante de tono más alto, lo tendrá más bajo que las vocales.
- Las consonantes presentan ruidos aperiódicos.
- Las vocales no suelen constituir el núcleo de las sílabas y, en español concretamente, no pueden.

En el seno de cada sistema fonético, los sonidos consonánticos se combinan mediante una serie de reglas propias de cada lengua además del inventario de sonidos propiamente dicho, las reglas de combinación establecen importantes diferencias entre las lenguas pues las combinaciones que, en algunas, pueden aparecer en final de sílaba o en inicio de palabra, no pueden hacerlo en otras, aunque se trate de los mismos sonidos. Dichas reglas afectan a las posibilidades de constitución de estructuras silábicas diversas, a las posiciones que pueden ocupar los sonidos en las sílabas, al puesto que pueden ocupar los sonidos al comienzo o al final de las palabras, etc. Por tanto, y como veremos más adelante en la descripción fonética y fonológica de las lenguas previas de los aprendientes marroquíes de ELE, si no es aceptable cualquier agrupación consonántica en las lenguas, es porque hay en estas restricciones a la formación de sílabas y por ende de combinaciones consonánticas. De este modo, para el estudio de las combinaciones consonánticas hay que atender a su presencia a principio de sílaba en posición inicial absoluta, tras vocal o tras consonante; en posición final, ante consonante, ante grupo consonántico o ante pausa, y como primer o segundo elemento de grupo consonántico, como señala Alarcos (1981: 186-195).

Por otro lado, teniendo en cuenta los diversos criterios de variación fonética, cabe diferenciar otros tantos tipos de sonidos, no todos con la misma relevancia desde el punto de vista del sistema. Se distinguen, en primer lugar, las variantes combinatorias, también denominadas alófonos, unidades fónicas (dos o más) con semejanza articulatoria o acústica que nunca aparecen en los mismos contornos fónicos. La variación combinatoria, es decir, los diversos contornos fonéticos en que puede aparecer un fonema, se conoce también como distribución complementaria. Así, todo fonema posee su particular campo de dispersión: sus realizaciones no deben sobrepasar lo que

se llama márgenes de seguridad, es decir, sus límites acústicos y articulatorios, condicionados por los campos de dispersión respectivos de los restantes fonemas del sistema. Por ejemplo, el fonema /b/ presenta dos alófonos según el entorno fonético ([b], como en: (18) [un beso], o [β] en (19) [el βeso]), que no pueden llegar a confundirse con la realización de /p/ en (20) [un peso] o /k/ en (21) [un queso].

En segundo lugar, se habla de variantes libres o estilísticas, en referencia a dos o más realizaciones fónicas que pueden aparecer en el mismo contorno y que resultan siempre de una elección más o menos consciente por parte del hablante. Por ejemplo, la /s/ en posición implosiva, al final de sílaba o palabra, puede pronunciarse como [s] fricativa, como aspirada [h], o incluso como [x] velar, según el grado de mayor o menor formalidad discursiva como en: (22) [mas'kar], [mah'kar] o [max'kar]. Existen, en fin, las denominadas variantes individuales, esto es, realizaciones de un fonema que proporcionan información relativa a un hablante particular, pero no resultan de una elección consciente por parte de este último.

3.2.3. Clasificación de los sonidos del habla.

Precisamente, la descripción de los órganos articulatorios tiene una función precisa en la disciplina fonética, puesto que permite clasificar los sonidos del lenguaje y determinar sus rasgos articulatorios. La descripción articulatoria tradicional ha tenido en cuenta distintos criterios que posteriormente han servido para la clasificación de los sonidos: la zona en que tiene lugar y el modo en que se lleva a cabo esta articulación, así como la sonoridad articulatoria por la acción de las cuerdas vocales y el grado de tensión o relajación muscular. De acuerdo con el modo en que se desarrolle la fonación y la articulación, los sonidos se clasifican según el lugar de articulación, el modo de articulación y la vibración o no de las cuerdas vocálicas. El lugar de articulación, denominación preferible a la de punto de articulación que se emplea en la terminología más tradicional, es la zona o región donde los órganos articulatorios entran en contacto o se aproximan con la finalidad de cerrar o estrechar el canal bucal; como consecuencia de ello, se modifica la forma y el volumen de este conducto. En realidad, hay cierto grado de variación dentro de los límites de esas zonas de la articulación. En la definición del lugar de la articulación se tienen en cuenta dos puntos de referencia: los articuladores activos y la parte con la que están en contacto o se aproximan, esto es, los articuladores pasivos. Esta aproximación o contacto se puede producir entre un órgano activo y uno pasivo o ser ambos activos. Los articuladores activos, además de la lengua,

son la faringe, el paladar blando o velo del paladar, los labios y la mandíbula inferior. Los articuladores pasivos son los dientes superiores, especialmente los incisivos, los alveolos y el paladar duro. La lengua es el órgano muscular activo por excelencia, puede moverse en cualquiera de las tres dimensiones en la cavidad oral y participa en la articulación de un gran número de sonidos, lo que se refleja en la descripción de estos. Atendiendo al lugar de la articulación, y tal como lo ilustra la siguiente figura nº 17, los sonidos vocálicos se clasifican, de acuerdo con varios criterios articulatorios:

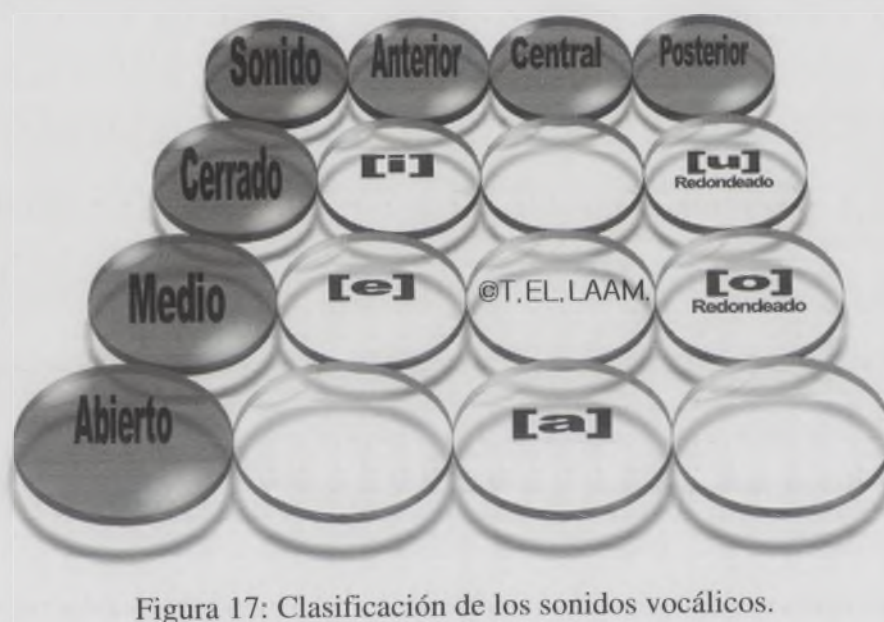


Figura 17: Clasificación de los sonidos vocálicos.

Como se puede constatar en dicha figura, y si tomamos el español como ejemplo, vemos que las cinco vocales del castellano, se clasifican, como es el caso en la mayoría de las lenguas naturales, de acuerdo con varios parámetros articulatorios tradicionales, a saber:

a) La división anterior / central / posterior:

Las vocales pueden ser anteriores o palatales, centrales y posteriores o velares. Esta división, pues, tiene en cuenta lo cerca que se encuentra la lengua de la parte anterior, central o posterior de la boca. Las vocales anteriores o palatales son aquellas que se producen cuando la zona más elevada de la lengua se encuentra en la parte anterior de la boca; las centrales se articulan en la zona central; y por último, las posteriores o velares se producen al situar la zona más elevada de la lengua en la parte posterior de la boca.

b) La división abierta / cerrada:

Este parámetro se establece atendiendo al espacio que queda entre la zona más alta de la lengua y el paladar cuando se pronuncia una vocal. Este criterio las divide en cerradas o altas si el espacio que queda es pequeño; en semicerradas o semiabiertas, también llamadas medias, si ese espacio es más grande que en las cerradas pero más pequeño que en las abiertas; y abiertas cuando el espacio entre la zona más alta de la lengua y el paladar es amplio.

c) La división redondeada / no redondeada:

Esta división tiene que ver con la forma de los labios, si están o no redondeados en el momento de la pronunciación de la vocal.

En cuanto a los sonidos consonánticos, en la mayoría de las lenguas naturales, la intervención del resto de los articuladores activos y pasivos en la producción de estos sonidos permite la distinción de los siguientes lugares de la articulación:

- Bilabial: los labios se aproximan o juntan.
- Labiodental: los dientes incisivos superiores tocan o se aproximan al labio inferior.
- Dental: el ápice o punta de la lengua toca o se aproxima a la cara interior de los incisivos superiores.
- Interdental: los sonidos interdentes se producen poniendo el ápice de la lengua entre los dientes.
- Alveolar: el ápice de la lengua toca o se aproxima a los alvéolos (las pequeñas cavidades donde se engastan los dientes).
- Palatal: el dorso (parte central) de la lengua toca o se aproxima al paladar duro.
- Velar: el dorso de la lengua toca o se aproximan al velo del paladar.
- Uvular: el posdorso (parte de atrás) de la lengua toca o se aproxima a la zona de la úvula (campanilla).

Además de esos lugares de articulación, en varias lenguas sobre todo las semitas, existen otros peculiares que se ubican en la parte trasera de la cavidad bucal. Así, si es la raíz de la lengua y la epiglotis, como es el caso de AC, y su variedad dialectal, el ADM, los que se acercan a la pared de la faringe, los sonidos producidos se denominan

faríngeos. Si los sonidos se producen en la glotis, como es el caso de las lenguas previas de los aprendientes marroquíes de ELE, los sonidos producidos se denominan glotales. Estos sonidos, como veremos más adelante en la descripción fonética y fonológica de las lenguas previas de los aprendientes marroquíes de ELE, tienen lugar en la glotis puesto que las cuerdas vocales participan de la articulación de dos modos: uniéndose pero sin vibración como es el caso de la [h] aspirada árabe, a lo que se denomina «golpe de glotis», o bien aproximándose, como es el caso del sonido hamza [ʔ]. Por último, en la producción de los sonidos puede modificarse la articulación mediante la acción secundaria de otros órganos; así, se puede producir la labialización, si se añade al sonido original un abocinamiento de labios; la palatalización, como es el caso de varios sonidos típicos del AC, y su variedad dialectal, el ADM, si se añade una posición de la lengua próxima al paladar; la velarización o enfatización, si se eleva la parte posterior de la lengua hacia el paladar blando.

En cuanto al modo de articulación, es la manera o modo en que los órganos que intervienen en la articulación de un sonido se disponen para realizarlo. El modo de articulación para Quilis (1993: 70) representa la modificación que el grado de abertura o cierre de los órganos articulatorios produce en la corriente de aire fonador por la disposición adoptada para la emisión de un sonido dado. Más precisamente, es el movimiento de un articulador activo hacia uno pasivo lo que determina el tipo de obstrucción con que se va a encontrar la corriente de aire egresivo; llamamos, pues, modo de articulación al grado de estrechamiento existente en el tracto vocal o al grado de aproximación entre los eventuales articuladores activos y pasivos. En tal sentido, en el caso de las vocales, el modo de articulación permite distinguir entre vocales altas, medias o bajas, según sea el grado de elevación de la lengua en el interior de la cavidad bucal y en el caso de las consonantes podemos hablar de una consonante:

- Oclusiva: es aquella articulación en la que dos órganos se unen fuertemente entre sí, de manera que al separarse por la fuerza del aire que sale al exterior ocasionan una pequeña explosión.
- Fricativa: los órganos de articulación se aproximan, y el aire espirado, al rozar su superficie, produce una fricción.
- Aproximante: los órganos de articulación se aproximan sin tocarse, de esta manera deja de percibirse la fricción que caracteriza las consonantes fricativas.

- Africada: son articulaciones en las cuales se combinan un primer momento de oclusión y un segundo momento de fricación.
- Nasal: estas articulaciones se caracterizan por tener como salida de aire el canal bucal y el canal nasal. En el canal bucal habrá una oclusión, que puede darse en diferentes zonas de articulación.
- Lateral: se articulan con una oclusión en el centro de la boca, de manera que el aire sale por uno o por los dos laterales.
- Vibrante simple: es una articulación que produce una brevísima oclusión entre la punta de la lengua y los alvéolos superiores, seguida de una abertura.
- Vibrante múltiple: la diferencia con la articulación anterior es que se producen varias oclusiones con varias y sucesivas aberturas en la zona alveolar, a modo de vibración continuada. Tanto la vibrante simple como la vibrante múltiple reciben actualmente el nombre de elementos róticos.

Muy relacionado con el punto anterior está el concepto de sonoridad. Podemos denominar sonoridad a la vibración de las cuerdas vocales, situadas en la laringe. Cuando emitimos un sonido y hay vibración en las cuerdas vocales lo clasificamos como sonoro y, si no hay vibración, lo clasificamos como sordo. Así, el movimiento vibratorio de las cuerdas vocales permite distinguir en la articulación los sonidos consonánticos sonoros de los sordos. En el primer caso, llamamos articulatoriamente sonoridad a la vibración de las cuerdas vocales que se produce durante la emisión, lo que constituye la fuente periódica o glotal del sonido. Por el contrario, si no se produce vibración de las cuerdas vocales el sonido es articulatoriamente sordo. En este caso, las cuerdas vocales se hallan más próximas entre sí que en la posición de relajación o bien están unidas pero sin vibración.

Otro parámetro de gran importancia y utilidad a la hora de enseñar a los aprendices de ELE los sonidos del español, tanto vocálicos como consonánticos reside en la tensión y relajación. El dominio de una adecuada tensión de los músculos es primordial para una pronunciación precisa. La tensión es el estado característico de los músculos que se utilizan en la articulación cuando se alejan considerablemente respecto de su estado de reposo. Los sonidos tensos hacen que el sistema muscular facial se aleje mucho del estado de reposo, mientras que en los sonidos relajados no ocurre eso.

Por último, al hablar articulamos los sonidos encadenados y no aisladamente, de modo que el proceso de articulación de estos resulta rápido y fluido. Por ello la denominamos cadena hablada. Esto supone que en el curso del habla unos sonidos influyen sobre otros de forma habitual. Consiguientemente, en el proceso de articular un sonido, los músculos implicados en el proceso de articulación están preparándose ya para la realización del siguiente sonido de la cadena, ya que se tiende a producir sonidos con el mínimo esfuerzo. De todo ello se sigue que algunas de las características del siguiente sonido se anticipan en el que se está realizando, y viceversa. Así pues, el proceso por el cual los sonidos sucesivos anteriores y posteriores en la cadena del habla se afectan unos a otros, adaptándose para que la articulación final resulte más cómoda y fácil para el hablante, recibe la denominación de *coarticulación* que es el principal factor condicionante de la variación alofónica. El fenómeno se produce entre consonantes y vocales, entre vocales y consonantes, entre vocales o entre consonantes, y es común a todas las lenguas del mundo. Podemos comprobarlo en la articulación del sonido [s] en la serie se-si frente a so-su cuando, sin llegar a pronunciar la vocal, los labios ya se encuentran estirados o redondeados, en la disposición característica de las vocales siguientes.

Los fenómenos principales de coarticulación son la asimilación, la disimilación y la metátesis, como señala Gil Fernández (1993: 126-128). En la asimilación, un sonido, ya sea una vocal o una consonante, altera o modifica alguna de sus características para identificarse con otro próximo del que toma rasgos, que pueden ser del lugar de articulación, del modo, de la sonoridad, etc. La asimilación más frecuente se produce por contado de dos sonidos que se encuentran contiguos en la cadena hablada, aunque también es posible la asimilación a distancia, como los fenómenos de armonía vocálica en la que la vocal radical condiciona el timbre de las demás vocales y de metafonía, cuando se modifica el timbre de la vocal tónica por influencia de la vocal final. Por su parte, la disimilación es el fenómeno contrario a la asimilación, esto es, consiste en la diferenciación de los sonidos adyacentes o próximos, como en *almario* por *armario*. También la metátesis es un fenómeno de coarticulación en el que se produce un cambio de orden de los sonidos próximos en la cadena hablada, como en *dentrífico*, *cocreata*, etc. o, históricamente palabras como *peligro* o *milagro*.

3.1.4. Los alfabetos fonéticos y la transcripción fonética.

Los alfabetos fonéticos son sistemas de signos que representan los sonidos del habla. Estos signos no son los signos ortográficos con los que escribimos habitualmente. Estos alfabetos nos permiten hacer una transcripción fonética para recoger las características que diferencian unos sonidos de otros. Nosotros, los profesores, podemos utilizar la transcripción como instrumento de ayuda en las clases de pronunciación del ELE, pero establecerlo como contenido para que lo aprendan nuestros alumnos no tiene que ser el objetivo. Hay diferentes tipos de alfabetos fonéticos, pero el que más se utiliza es el Alfabeto Fonético Internacional (AFI o IPA, en inglés International Phonetic Alphabet) de la Asociación Fonética Internacional, y es el que nos va a servir como base en el análisis fonológico contrastivo, y para la descripción fonética y fonológica de las lenguas previas de los aprendientes marroquíes de ELE¹⁴. La última revisión de este alfabeto se realizó en el año 2005. Además de los símbolos que tiene el alfabeto fonético para representar los sonidos del habla, también dispone de unas pequeñas marcas, llamadas diacríticas, que se utilizan para precisar o destacar una determinada característica añadida al sonido o los rasgos suprasegmentales. Otros alfabetos fonéticos son el de la Revista Española de Filología, creado por Tomás Navarro Tomás, usado en lingüística hispánica, y el F&R, creado por Victoria Fromkin y Robert Rodman, usado en textos de lingüística estadounidenses.

Los alfabetos fonéticos se idearon porque la ortografía tradicional de la mayoría de idiomas no se corresponde de manera directa con su pronunciación fonética. Esto sucede porque los sistemas ortográficos no recogen todas las diferencias fonéticas existentes en la lengua hablada o incluye convenciones ortográficas no presentes en el habla (como representar un determinado sonido por grupos de varias letras o signos, o usar signos diferentes para el mismo signo en distintas ocasiones) y estas peculiaridades deben ser aprendidas de memoria. Las discrepancias entre lo reflejado por la ortografía y el nivel fonológico se deben a varios factores: Por un lado, la pronunciación de muchos sonidos ha experimentado cambios significantes a lo largo del tiempo, y, por otro, las lenguas presentan variedades diatópicas (dialectos geográficos) y diastáticas

¹⁴⁴ Con objeto de facilitar el subconjunto de los signos empleados para la descripción de la lengua española y la descripción fonética y fonológica de las lenguas previas de los aprendientes marroquíes de ELE, a todo el público, adjuntamos en el anexo II y III Alfabeto Fonético Internacional y cuadro completo de equivalencias entre el sistema ARFE, el Alfabeto de Revista de Filología Española, y el AFI.

(sociolectos), y normalmente la ortografía representa sólo la pronunciación de uno de ellos.

A veces la ortografía en un afán simplificador no refleja el detalle de la articulación fonética de un determinado sonido, lo cual dificulta a las personas que hablan otras lenguas el estudio de una determinada lengua. La transcripción fonética proporciona, por tanto, un servicio que la ortografía no puede dar. La transcripción fonética nos da, una a una, las relaciones entre los símbolos y los sonidos, diferente del alfabeto romano. La transcripción fonética permite representar fielmente la pronunciación (a costa de aumentar la complejidad de la transcripción) y permite consignar las diferencias, a veces sutiles, entre la pronunciación entre los dialectos de un idioma. La transcripción de los corpus de lengua oral plantea diversos problemas entre los que se cuentan las variaciones en la pronunciación no recogidas en los diccionarios normativos, el uso de los signos de puntuación y la representación de siglas, abreviaturas, palabras deletreadas o secuencias numéricas. A estas cuestiones debe sumarse la representación de los elementos propios de la lengua oral como las pausas, la delimitación de los enunciados y de las unidades tonales, las variaciones en los elementos suprasegmentales, los elementos vocales tanto semi-léxicos (por ejemplo las denominadas "pausas llenas") como no léxicos (por ejemplo risas o toses), los cambios de turno de palabra, las intervenciones simultáneas de varios hablantes o las dudas, palabras truncadas, repeticiones y errores de producción corregidos o no por el propio hablante. Se trata aquí de fenómenos tradicionalmente tratados por los especialistas en análisis del discurso y de la conversación, cuya codificación representa un enriquecimiento de la transcripción fonética y ortográfica y resulta indispensable para determinadas utilidades de los corpus en el análisis lingüístico, como el nuestro.

Es por ello que en la transcripción de los elementos suprasegmentales, además del conjunto de símbolos del AFI, mencionados anteriormente (Figura 10), se dispone también de varios sistemas que pueden ser utilizados en corpus en soporte electrónico, sin que parezca existir, por el momento, unanimidad en cuanto a la utilización preferente de ninguno de ellos (Listerri, 1999: 44). Entre los más difundidos cabe citar ToBI (Tone and Break Index) (Silverman et al., 1991), SAMPROSA (SAM Prosodic Alphabet), desarrollado en el marco del proyecto SAM e INTSINT (International Transcription System for Intonation) (Hirst et al., 1994). Además de los procedimientos mencionados, propios del ámbito de la fonética y las tecnologías del habla, desde la

perspectiva de la Lingüística de Corpus se han desarrollado también sistemas de anotación prosódica de corpus orales ortográficamente transcritos en los que suelen marcarse pausas, unidades tonales, cambios de intensidad, de rango melódico o de velocidad de elocución, como en el caso de las siguientes convenciones y normas propuestas por el grupo Val.Es.Co (A. Briz y otros, 1995), que ilustramos mediante la siguiente tabla nº 6:

:	Cambio de voz.
A:	Intervención de un interlocutor identificado como A.
-	Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
↗	Entonación ascendente.
↘	Entonación descendente.
—>	Entonación mantenida o suspendida.
(())	Fragmento indescifrable.
pe sa do	Pronunciación silabeada.
((siempre))	Transcripción dudosa.
((...))	Interrupciones de la grabación o de la transcripción.
(en)tonces	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.
aa	Alargamientos vocálicos.
nn	Alargamientos consonánticos.

Tabla 6: Sistema de transcripción de corpus orales de Val.Es. Co.

Como se observa en esta tabla, estas convenciones y signos utilizados para representar los componentes no lingüísticos en el discurso oral nos serán de gran utilidad para transcribir, por ejemplo, las pausas y ciertas interrupciones y repeticiones en la producción de los informantes. Por último, cabe señalar que la transcripción fonética puede transcribir la fonología de un idioma, o puede llegar a promover y especificar la realización precisa de la fonética. En todos los sistemas de transcripción podemos, por tanto, distinguir entre una transcripción amplia (estrecha o aproximada) y una transcripción general (ancha o detallada). La transcripción amplia indica solo las

características fonéticas más apreciadas de una pronunciación; mientras que la transcripción detallada codifica más información sobre las variaciones fonéticas de los sonidos específicos en una pronunciación. Una forma particular de la transcripción amplia es la transcripción fonémica, que no tiene en cuenta todas las diferencias fonéticas, ya que representa la estructura fonológica. Por ejemplo, una pronunciación concreta de la palabra inglesa "little" puede ser transcrita usando el IPA como /'lɪtəl/ o [ˈlɪtəl]; la transcripción fonémica, colocada entre barras diagonales, indica simplemente que la palabra termina con el fonema /l/; pero en la transcripción detallada, colocada entre corchetes, indica que en el final ([t]) el sonido es cerrado. La ventaja de la transcripción detallada es que puede ayudar a los estudiantes a tener exactamente el sonido correcto, y permite a los lingüistas hacer análisis detallados de un lenguaje. Algunos estadounidenses pronunciarían /t/ en little como una consonante [t]. Mucha gente en Inglaterra diría /t/ como [ʔ] y/o una segunda /l/ como [w]. La desventaja reside en que la transcripción detallada tiene una gran cantidad de símbolos que pueden no resultar familiares para los no especialistas. Una regla aproximada en muchos contextos lingüísticos es, por lo tanto, usar la transcripción detallada solo cuando una transcripción amplia no da suficiente información para un hecho concreto. Es por este motivo que en todas en las transcripciones de las muestras del corpus damos, por regla general, primero la transcripción fonológica y, luego, la transliteración del error y finalmente la transcripción fonética del error. En este sentido, y además de todas estas convenciones, utilizaremos los corchetes [] para encerrar sonidos, las barras / / para encerrar fonemas, los ángulos < > para encerrar grafemas y los puntos para silabear la transcripción fonológica y fonética para optimizar la exposición y facilitar la ubicación de las desviaciones detectadas.

3.2. La Fonología.

Una vez que sabemos qué es un sonido del habla, cómo se produce y cómo puede estudiarse, pasamos a conocer los fundamentos de otra disciplina lingüística estrechamente relacionada con la Fonética: la Fonología, que estudia la función de los elementos fónicos en la comunicación, es decir, los fonemas, que son unidades discretas o distintivas. La Fonología se interesa pues, de realidades lingüísticas mínimas no concretas, los fonemas, y las unidades suprasegmentales (acento y entonación). La Fonología estudia, consiguientemente, la manera en que las diferencias fónicas se utilizan en las lenguas para componer mensajes diferenciados, siendo su punto de

partida las oposiciones fonológicas distintivas. Por otra parte, la Fonología, según los ámbitos que abarca, se denomina Fonología segmental, cuando se dedique al estudio de los elementos discretos como los fonemas; fonología suprasegmental, la que analiza los fenómenos que afectan a más de una unidad o suprasegmentos; Fonología sincrónica y Fonología diacrónica, encargadas respectivamente del estudio de los sistemas fonológicos en un momento cronológico determinado y de las modificaciones en los sistemas fonológicos a lo largo de la historia de una lengua dada.

Por otra parte, la Fonología consiste en la clasificación de tales sonidos desde un punto de vista lingüístico: cómo los sonidos se organizan en categorías funcionales, llamadas fonemas, de modo que los hablantes pueden reconocerlos y utilizarlos. En el ámbito de la didáctica, la Fonología nos ofrece “modelos de pronunciación” basados en el sistema fonológico de la lengua o en una de sus variantes. Por ejemplo, la Fonología del español estándar establece cómo se pronuncian los sonidos. Sus componentes fonológicos, como lo ilustra simbólicamente la siguiente figura nº 18, proporcionan la base necesaria para la elaboración de cuadros fonéticos, el reconocimiento del contenido fonético y la elaboración del análisis fonológico. Así le dan al fonólogo una clave en cuanto a las clases de patrones que podrían esperarse en una lengua y al profesor de ELE la norma de pronunciación. El funcionamiento de las lenguas naturales se basa en la articulación de sonidos. El discurso y sus infinitas posibilidades expresivas se edifica sobre un limitado conjunto de elementos o formas sonoras, los fonemas, combinados con asombrosa precisión. La significación léxica y gramatical de las palabras y su consiguiente valor comunicativo dependen de sutiles distinciones fonémicas que los niños han de aprender a discriminar y producir.

Por lo tanto, el desarrollo del lenguaje supone necesariamente el progresivo dominio de las normas que ordenan ese material sonoro para conformar los signos lingüísticos. Este es el carácter primario del nivel fonológico y su indudable potencial para revelar detalles esenciales acerca de la adquisición fonológica. Como hemos dicho anteriormente, Fonética y Fonología no coinciden en sus objetivos, aunque ambas se ocupan del aspecto fónico del lenguaje: mientras que la Fonética estudia todos los sonidos del habla, la fonología se ocupa fundamentalmente de aquellos que conllevan distintividad y contraste; mientras que la Fonética se interesa por las características físicas de los sonidos y utiliza sobre todo técnicas y métodos experimentales, la fonología se sirve de otros procedimientos y, como, por ejemplo, el ya clásico análisis

contrastivo, al que nos referimos en los capítulos siguientes. Así, ambas disciplinas se ocupan del estudio del aspecto fónico de la comunicación y ambas se necesitan mutuamente: por un lado, los análisis fonológicos contrastivos, como veremos más adelante en la descripción fonética y fonológica de las lenguas previas de los aprendientes marroquíes de ELE, tienen que basarse en los hechos fonéticos, y, por otro, la investigación fonética ha de partir de la base de que el ser humano se sirve de sus capacidades fónicas con un fin lingüístico.

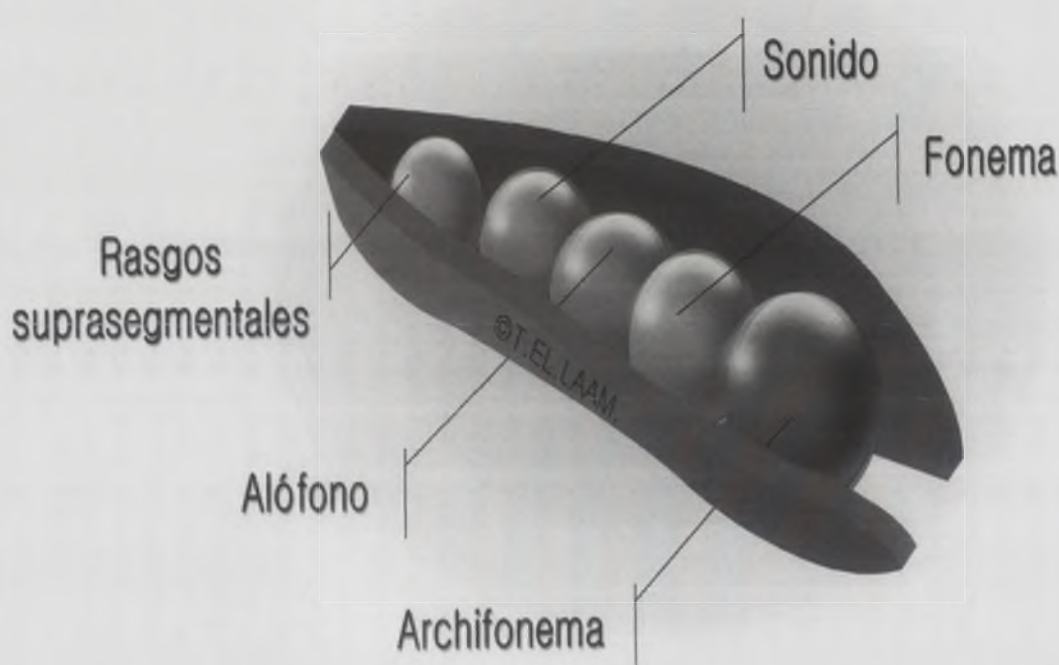


Figura 18: La Fonología.

Como se representa en esta figura, en orden práctico, y puesto que ordena los sonidos en categorías perceptivas, la Fonología permite saber qué sonidos, alófonos, fonemas y rasgos suprasegmentales va a reconocer un alumno o no, según el sistema fonológico de su lengua de origen, y más aún: qué sonidos va a intentar pronunciar espontáneamente en el nuevo idioma. Por ejemplo, como en será difícil que un francés reconozca o sepa producir espontáneamente el sonido [θ], que no forma parte de su sistema fonológico. Del mismo modo, será difícil que un español reconozca o sepa pronunciar la vocal [œ] del francés.

3.2.1. El concepto de fonema.

Como hemos señalado anteriormente, la Fonética es una especialidad que abarca un ámbito mayor que la Fonología. En la primera hay una base meramente acústica, mientras que en la segunda se tiende a considerar la imagen mental de lo que percibimos. En muchos casos, varios sonidos parecidos no son distinguidos por nuestro cerebro. En tal caso, sin prestar atención, nos suenan igual. Si esto pasa es porque hay diferencia entre un sonido y un fonema. Veamos un ejemplo de esta diferencia: el elemento que ortográficamente es transcrito como <n> aparece en las siguientes palabras: entero, lengua, encima, sano. Nuestra percepción es que en estos casos <n> siempre es igual, pero lo cierto es que no. Esa <n> es en realidad una percepción mental, a la cual llamamos fonema y que transcribiremos entre barras (/n/), pero los sonidos reales, llamados sonidos o fonos, son diferentes en cada caso de los arriba señalados, puesto que la /n/ se acerca al lugar de articulación de la consonante siguiente; las distintas variantes se transcriben entre corchetes ([n]). Los fonemas son la imagen mental de un sonido y son objeto de estudio de la Fonología, mientras que los sonidos son objeto de estudio de la Fonética. La prueba de que un fonema es algo más bien mental la tenemos en que podemos distinguir pronunciaciones distintas pero seguimos pensando en solo fonema. Así, el fonema /j/ se realiza en muchos puntos del Sudamérica como [dz], pero ello no impide para que (23) “caballo” [ka'βajo] sea percibido igual por un español que por un argentino, donde la pronunciación fonética española [ka'βajo] no se opone a la sudamericana [ka'βa dzo], puesto que en ambos casos se trata del fonema /j/.

En casi todas las lenguas del mundo existe un sonido [k] que no se pronuncia del mismo modo si va situado delante de una [i], como en kilo, que si va situado delante de una [o], como en copa. En el primer caso, la [k], que es un sonido articulado en la parte posterior o velo del paladar, adelanta su zona de articulación por contacto con la [i], que es una vocal muy anterior; en el segundo, mantiene su zona habitual de articulación porque la [o] es ella misma posterior. Este tipo de matices son muy importantes para el fonetista, cuyo trabajo consiste precisamente en señalarlos y explicarlos, pero no poseen especial relevancia para el fonólogo, desde el momento en que el oyente no los percibe e interpreta ambos sonidos como realizaciones de un mismo elemento /k/, bien diferenciado de los restantes elementos fónicos que constituyen su lengua y capaz de distinguir significados: (24) /'kopa/ frente a /'popa/, por ejemplo. Estas unidades

abstractas, pero discretas, que interesan al fonólogo, se manifiestan en el habla por medio de sonidos son los denominados fonemas. Se conciben como conjuntos de propiedades mínimas simultáneas, de carácter articulatorio o acústico, dotadas de rasgos distintivos. El adjetivo 'distintivo' se debe a que son estas características propias las que permiten diferencias unos fonemas de otros dentro del sistema de cada lengua, de modo que la sustitución de uno por otro conlleve una variación en el significado de la palabra de que se trate. Así, las diferencias de significado dan paso a la unidad "*fonema*", unidad fonológica distintiva, esto es, en palabras de Quilis (1993: 27), "unidad lingüística más pequeña, desprovista de significado, formada por un haz de rasgos distintivos". Esta unidad ha sido perfilada tradicionalmente desde diversos puntos de vista, de ahí la variedad de definiciones y teorías explicativas.

De acuerdo con la necesidad metodológica de asumir la existencia de los rasgos distintivos, Alarcos (1981: 40-43) definía sintéticamente el fonema como "unidad fonológica mínima, distintiva, que pertenece al sistema de la lengua, pero que no corresponde a ninguna realización concreta del habla". El fonema está dotado de un conjunto de rasgos pertinentes realizados simultáneamente y, en este sentido, se manifiesta como unidad mínima efectiva. Es decir, no puede haber más cortes sucesivos en su descomposición en unidades menores, de acuerdo con el concepto de la doble articulación del lenguaje, asignado por Martinet (1965: 22); si bien, para llegar al establecimiento de dicha unidad mínima, es necesario abstraer del sonido los rasgos que cumplen una función en la lengua. El fonema es, por consiguiente, la unidad que reconocen los hablantes y, a la vez, presenta en confluencia no lineal, sino simultánea, rasgos pertinentes que son concretos, reales y que posibilitan la distinción propiamente dicha. El fonema es una unidad lingüística (abstracción formal) cuya realización concreta está determinada en cada caso por factores de variación.

3.2.1. Fonemas y alófonos.

La variación fónica viene dada por los propios movimientos del aparato fonador que condicionan cada sonido, los diversos hablantes, sus estados de ánimo fluctuantes, las modificaciones de producción determinadas por la situación de habla (supeditadas a su vez a factores tan diversos como el origen geográfico, el sexo, el nivel sociocultural, el grado de familiaridad de los interlocutores, la temática del discurso o el marco de interacción, entre otros), etc. Una cosa es el fonema, y otra el sonido (fono o alófono),

su realización material. La distinción entre fonemas y alófonos es específica para cada lengua, porque cada lengua organiza, de manera distinta la materia fónica, con la que cuenta. Por ejemplo, para un francófono, la *s* sonora: [z] es claramente distinta de la articulada sin vibración de las cuerdas vocales (la *s* sorda: [s]), y él sabe que no son intercambiables ambas en muchos contextos sin alterar el significado de los términos (25) [dessert / désert], [poison / poisson], [coussin / cousin], /des'seRt/ 'deseRt/, /'poisoN 'poissoN/, /'koussiN / 'kousiN/. De igual manera, para un anglohablante no es igual pronunciar price con [s] (precio) que prizee (premio) con [z] (26) /'priθe / pri'θee / sonora. Lo que ocurre, pues, es que tanto en inglés como en francés la [z] sonora y la sorda son dos fonemas distintos. En cambio, para un hispanohablante, el hecho de pronunciar casa o piso con *s* sonora [z] o sorda [s] no tiene ninguna consecuencia significativa, salvo el simple hecho de poner de manifiesto una forma especial de hablar o un acento no nativo. Y eso es así porque en castellano, la [z] sonora y la [s] sorda son dos variantes del mismo fonema, que vienen, por lo general, exigidas por el contexto de acuerdo con una regla alofónica llamada distribución complementaria. Si a cada uno de dos segmentos fonéticamente similares, de manera consistente se les encuentra en distintos, es porque que están en distribución complementaria. Considérense los segmentos fonéticamente similares [s] y [z] de ciertos dialectos del castellano. Una lectura rápida de estos segmentos muestra que los contextos en los que se da la [s] son bastante diferentes a los contextos en que se da la [z], como lo reflejan los ejemplos siguientes (27):

[sapo]	'sapo'	[mizmo]	'mismo'
[poso]	'pozo'	[azno]	'asno'
[pas]	'paz'	[izla]	'isla'
[listo]	'listo'	[kozmos]	'cosmos'

En (27) se puede ver fácilmente que los alófonos [s] y [z] en estos ambientes son mutuamente excluyentes, es decir que [s] nunca aparece en el contexto en que aparece [z] y viceversa. Dicho de otro modo, la diferencia entre [s] y [z] es la de sonoridad, y la diferencia en su distribución es precisamente que la [z] sólo se da cuando va seguida de consonantes sonantes sonoras, mientras que la [s] nunca se da en ese contexto. Están, pues, en distribución complementaria la una respecto de la otra. Concluimos que en

estos dialectos del castellano [s] y [z] son formas diferentes de la misma unidad fonológica; a dicho par de sonidos los llamamos *alófonos*.

3.2.2. Los rasgos distintivos.

Los fonemas o los segmentos en que puede dividirse la cadena hablada se caracterizan por una serie de propiedades fonológicas de base fonética (predominantemente acústica, articulatoria o incluso perceptiva, dependiendo del modelo teórico en el que se trabaje) que se denominan rasgos. Estos rasgos, intrínsecos de los segmentos, son, por consiguiente, categorías lingüísticas en función de las cuales podemos describir y clasificar todas las unidades que se suceden linealmente a lo largo de una emisión. Estos elementos reciben la denominación de rasgos distintivos. En este sentido, el establecimiento de los fonemas constituyentes de una lengua exige el empleo de dos técnicas de segmentación fundamentales:

- El Principio de conmutación representa una relación de carácter paradigmático basada en el principio de oposición, como se manifiesta en los siguientes ejemplos: (28) /'aba/-/'ada/ (haba-hada); /'ada/-/'ama/ (hada-ama), en los que se oponen, respectivamente, los fonemas /b/-/d/, /b/-/m/ y /d/-/b/. El concepto de oposición, por tanto, es clave en el análisis fonológico: cada fonema posee unos rasgos que le caracterizan como tal, los rasgos distintivos, pertinentes o relevantes, la posesión de estos rasgos hace que los fonemas puedan oponerse entre sí.
- El Principio de distribución de las unidades fónicas parte del orden sintagmático con que estas se presentan en la cadena, teniendo en cuenta que no existe una libertad absoluta para su combinación. Véase al respecto la posibilidad de variación distribucional entre (29) rima, mari o mira /'rīma/, /'mari/, /'mira/, y la imposibilidad manifiesta en (30) /iaRm/ o /mrai/.

Los rasgos distintivos permiten así el enlace entre la Fonética y la Fonología: el conjunto de datos fónicos aportados en el acto de habla es una cuestión de fonética, pero la Fonología actúa cribando toda esa información y asumiendo exclusivamente aquellos rasgos que dan efectivamente entidad al fonema y le permiten desarrollar su función distintiva (rasgos distintivos o pertinentes). El valor de la oposición se traslada, pues, del fonema al rasgo distintivo, ya que son estos los que tienen valor opositivo; por

ejemplo, /t/-/d/ se oponen por el rasgo de sonoridad, positivo en /d/, sonoro, y negativo en /t/, sordo, siendo idénticos el resto de sus rasgos.

3.2.3. Neutralización y archifonema.

La mayor parte de los sistemas fonológicos poseen fonemas que se oponen en el sistema en las posiciones de pertinencia, pero en algún contexto dejan de oponerse. Así, la neutralización se produce cuando el rasgo pertinente por el que se distinguía una oposición deja de ser pertinente en determinadas posiciones. El resultado fonológico de la neutralización es el archifonema, noción que aglutina al conjunto de rasgos distintivos comunes a los fonemas neutralizados. El archifonema se entiende así como elemento común de dos o más fonemas correlativos. Así, por ejemplo, en español el archifonema /B/ resulta de la neutralización de los fonemas /p/ y /b/ cuando estos aparecen en posición final de sílaba, situación en la que se neutralizan sus rasgos diferenciales y donde la realización fónica efectiva del hablante presenta los rasgos distintivos comunes a ambos (grave, difuso y flojo); se pronuncian así por igual /p/ y /b/ en: (31) opción /oB'θioN / y /oBso'leto/.

3.2.4. Los elementos suprasegmentales.

Hemos visto que el habla está constituida por una serie de sonidos, cuya producción, articulación y percepción (el sistema fonológico) conocemos ya. Conviene saber ahora cómo se organizan y se integran en el discurso hablado. También, cómo influye esta integración fónica en la comunicación, y cómo la determina. Es, en efecto, un hecho comprobado en todas las lenguas del mundo que los sonidos tienden a agruparse, dentro de la cadena hablada, en unidades mayores, dotadas de una entidad propia y más fácilmente aislables que los propios segmentos, las cuales reciben el nombre de rasgos prosódicos, suprasegmentales o suprasegmentos.

En los apartados anteriores nos hemos referido a las propiedades fonéticas de los segmentos considerados aisladamente, y para contrastar el concepto de Fonética con el de Fonología hemos ejemplificado solo a partir de unidades o rasgos segmentales. Sin embargo, además de estas propiedades o rasgos intrínsecos, existen otras unidades fónicas, dotadas de valor fonológico, que no se ciñen a los límites del segmento y que

son los llamados rasgos prosódicos o suprasegmentos¹⁵, que son aquellos rasgos que no afectan a un único segmento (sonido o fonema), sino que inciden sobre unidades lingüísticas superiores como la sílaba, la palabra, el sintagma, la oración y el enunciado. El habla está constituida por sonidos, como hemos visto, pero también por otros fenómenos que relacionan y se superponen a los sonidos: los llamados fenómenos suprasegmentales, que afectan a unidades superiores a los segmentos (o fonemas) o secuencias de unidades fónicas. Tradicionalmente su estudio ha venido asignándose a la prosodia, por lo que también se les suele denominar “rasgos prosódicos”. Por ello, tradicionalmente, se han dividido los elementos fónicos en dos niveles: el segmental (lineal, inventariable, de unidades aislables, que incluye sonidos y fonemas,) y otro suprasegmental o prosódico (no lineal, que incluye la sílaba, el acento, el ritmo, las pausas, la entonación).

Los elementos suprasegmentales desempeñan una función primordial en el proceso de integración de los elementos de cualquier mensaje. Estos elementos son los que permiten acceder al sentido del mensaje emitido, por lo que el profesor debe exigir desde el principio que los alumnos respeten los esquemas entonativos, el ritmo y la colocación del acento de los modelos. Estas propiedades generales de los enunciados, tales como el modo en que se suceden los acentos y se configuran los ritmos, o la entonación con que se pronuncian las oraciones, por ejemplo, contribuyen decisivamente a definir el perfil sonoro propio de una lengua dada, tanto como los segmentos individuales. Estos rasgos suprasegmentales influyen en la configuración de las secuencias fónicas mediante la formación de la sílaba, el realce o la intensidad (acento) de la sílaba dentro de la palabra, la determinación de las pausas, el ritmo, la tonalidad y la entonación en las oraciones y enunciados. Todos estos componentes constituyen la personalidad de la lengua, más allá de la mera pronunciación de los

¹⁵ Según Gil Fernández (2007:77), estos dos términos no son por completo sinónimos o, al menos, actualmente no se emplean siempre como tales. Si en la fonología clásica y estructural, especialmente en su vertiente europea, se vislumbraba una cierta preferencia por la denominación rasgo prosódico -a partir de la cual se gestó la de prosodema en la bibliografía de origen norteamericano en general, y en la corriente generativista en particular, se utiliza mucho más la de rasgo suprasegmental o suprasegmento. La puntualización es importante porque esta disparidad terminológica refleja el desacuerdo en cuanto al concepto en sí y a la metodología con la que ha de abordarse su estudio. En el modelo clásico, los rasgos prosódicos están establecidos desde el principio, como unidades independientes de las lenguas, y están basados, en cualidades perceptivas de los sonidos muy determinadas -su duración, su tonía o su sonía-; en el planteamiento generativista, son definidos en términos fundamentalmente acústicos, pero también con correlato articulatorio. En la actualidad, el sistema de rasgos de mayor aceptación en la comunidad científica internacional es el derivado de un conjunto inicial propuesto por Chomsky y Halle (1968), especificado básicamente en términos articulatorios.

segmentos, porque son los que permiten producir discursos orales coherentes y llenos de sentido. No hay habla sin entonación, ni puede haberla. No hay habla sin ritmo, ni puede haberla. Por ello, la fijación del sistema fonético y fonológico de un idioma abarca tanto el aprendizaje de la pronunciación de los sonidos como el de sus combinaciones.

Es un hecho que a los aspectos suprasegmentales se les ha concedido tradicionalmente escasa atención en los estudios de Fonética y Fonología descriptivas de las distintas lenguas, incluida la española. Pero, ciertamente la prosodia, aunque no se le ha dado un especial tratamiento en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, resulta imprescindible y necesaria su puesta en práctica por su contribución a la comunicación y su variada dimensión expresiva, que contribuyen a identificar los contenidos significativos explícitos e implícitos que ni el léxico ni la sintaxis por sí solos podrían proporcionar. Es, por ello, sorprendente y paradójico que los mismos hablantes que perciben de hecho su efecto comunicativo no sean capaces muchas veces de reconocerla y, aún menos, naturalmente, de describirla, como se comprueba en el análisis estadístico de los errores de pronunciación de los aprendientes marroquíes de ELE.

Esa falta de atención al componente fónico se debe a varios factores. Uno de ellos, según Cortés Moreno (2002:7), es la tradición fonológica, que se centra en los fonemas y presta poca atención a los fenómenos suprasegmentales -acentuación, ritmo, entonación y pausas-. Otro factor es la tradición didáctica, orientada hacia los procesos sintéticos, es decir, comenzar por las unidades lingüísticas menores y, a partir de ellas, ir construyendo unidades mayores, lo que en el caso de la fonología implica comenzar por los fonemas, con ellos construir sílabas, con estas formar palabras y así sucesivamente. Pero lo importante es pronunciar correctamente cada sonido de la lengua extranjera (LE) y saber combinarlo bien con los demás sonidos que le preceden o que le siguen. Estos dos factores, entre otros, hacen que los sonidos de la LE se trabajen desde el principio del aprendizaje, pero que el ritmo, la entonación, etc., vayan quedando en una lista de espera. Por otra parte, en los materiales de enseñanza de la LE la tónica general es que la prosodia tampoco queda lo suficientemente atendida. Teniendo en cuenta lo explicado en el apartado anterior, en las páginas que siguen, vamos a tratar de explicar qué son y qué caracteriza a los rasgos en su conjunto, en tanto que dedicaremos los capítulos posteriores a examinar con más detalle, desde una perspectiva contrastiva

árabe- español, algunos de ellos. Por todo ello, se hace imprescindible contar con los componentes suprasegmentales o prosódicos.

a) La sílaba y su estructura.

El estudio de los fonemas vocálicos y consonánticos y su combinación analizados hasta el momento se sitúa en el marco de segmento, pero tiene en cuenta su distinta distribución en sílabas. La sílaba es la unidad estructural en la que se distribuyen los fonemas segmentales. Se trata de este constituyente prosódico que ha desempeñado, sin lugar a dudas, un papel central en estudios relacionados con la adquisición de segundas lenguas. Según Gil Fernández (2007: 267), en términos fonológicos, “la sílaba es la agrupación mínima de sonidos dotada de estructura interna en la cadena hablada”. No hay lenguas en las que no haya sílabas. Por ello, los rasgos particulares de las sílabas varían de una lengua a otra. Es bien sabido que la sílaba es un elemento importante a nivel de percepción, producción y entendimiento. Cualquier hablante nativo tiene una habilidad intuitiva de silabear secuencias de segmentos fonéticos en posibles palabras. De este modo, todo hablante se muestra capaz de silabificar, pero este proceso natural se ve matizado por las características silábicas de su propia lengua. Como lo ilustra la siguiente tabla nº 7, la sílaba es la estructura que subyace a la sintaxis. Dicho de otro modo, la sílaba es la responsable de permitir, o no, determinadas combinaciones y realizaciones de los segmentos fónicos de la cadena hablada según las características de cada lengua. Ejemplos: (32)

Tipos silábicos en español:	Ejemplos:
V	(32.a) <i>E-sa</i>
CV	(32.b) <i>Pe-sa</i>
VC	(32.c) <i>An-cho</i>
CVC	(32.d) <i>Con-ten-to</i>
CCV	(32.e) <i>Ple-no</i>
CVV	(32.f) <i>Cau-sa</i>
CVCC	(32.g) <i>Pers-pectiva</i>
CCVC	(32.h) <i>Pren-sa</i>
CCVVC	(32.i) <i>Cruel</i>
CCVCC	(32.j) <i>Trans-formar</i>
CCVV	(32.k) <i>True-no</i>

Tabla 7: Estructura silábica del español.

Como se observa en esta tabla, a menudo, se estudia la estructura silábica desde el punto de vista de los patrones consonante-vocal, a los que generalmente se les abrevia como C

(para la consonante) y V (para la vocal). Así, CVC indica una única consonante seguida por una única vocal, seguida por otra consonante única. Por otra parte, y tal como lo se observa en la siguiente figura 19, la mayoría de los lingüistas analizan la sílaba en tres componentes más pequeños: núcleo, ataque y coda.

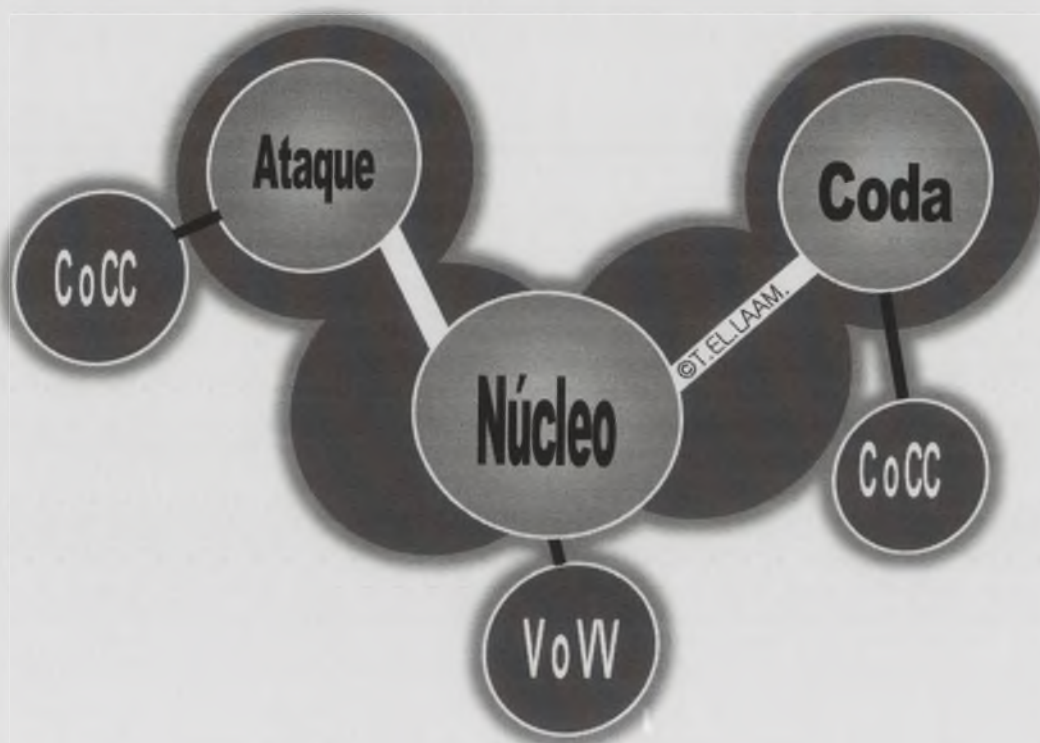


Figura 19: Componentes de la estructura silábica.

Se constata en esta figura que el núcleo es el componente central de la sílaba y suele estar ocupado por una vocal o un diptongo. El ataque lo forman la consonante o consonantes iniciales y la coda las finales. El núcleo, cuya presencia es imprescindible para que pueda hablarse de sílaba, está integrado por uno o varios sonidos. En el primer caso, se denomina núcleo simple y, en el segundo, núcleo complejo o compuesto. En la forma verbal *bailo* (33), por ejemplo, la primera sílaba “bai” tiene una cima compleja formada por el diptongo [aj] y la segunda, lo, una simple constituida por la vocal [o]. Por lo que se refiere a los márgenes silábicos, que son el ataque y la coda, el primero puede ser también simple o compuesto o puede no existir. Las sílabas que no presentan coda se conocen como sílabas abiertas o libres. Las tres sílabas de patata son, por tanto, abiertas. En cambio, las sílabas que sí poseen el margen posterior se denominan cerradas o trabadas. Las dos sílabas de (34) *manjar* /man.xaR/son cerradas. El núcleo y la coda se agrupan en el constituyente denominado rima, cuya razón de ser viene dada por argumentos de carácter fonológico, más que fonético. La idea es que las restricciones o los principios de buena formación que rigen la composición de las sílabas en las distintas lenguas se enmarcan por lo general en el interior de sus dos

constituyentes inmediatos: la rima frente al ataque. Hay una gran independencia fonotáctica (esto es, combinatoria) entre el ataque y la rima, mientras que hay una estrechísima interdependencia entre el núcleo y la coda. Por ejemplo, en español una rima solo puede tener como máximo tres elementos: (35) *m-uer.to, ins.tau.rar, so.lu.ción*, /'m.ueR.to / iNs.tau'.raR / so.lu.'θioN /, sea cual sea su ataque correspondiente. La única excepción es la segunda persona del plural de algunos verbos.

Los tipos silábicos varían claramente de familia lingüística a otra. En todas las lenguas naturales, los procesos fonológicos resultantes de la distribución de segmentos en sílaba obedecen a principios universales de la lengua. Sin embargo, aunque la estructura silábica y los márgenes silábicos en las lenguas citadas están regidos por principios universales, su estructura silábica no deja de ser diferente, ya que, como lo demostraron numerosos lingüistas, en las lenguas naturales existe una preferencia por ciertos tipos de estructuras silábicas y contactos silábicos, es decir que ciertos tipos silábicos son más marcados o complejos en una lengua que en otras, lo que plantea un sin fin de dificultades a los aprendientes de ELE en general. A título ilustrativo, las germánicas prefieren el prototipo CVC y las latinas CV (Gil: 2007). Dentro de estas familias de lenguas se dan igualmente diferencias apreciables. Así, por ejemplo, el francés presenta mayor abundancia de CCV que el español. Por consiguiente, es lógico que los aprendices de lenguas extranjeras, o en concreto de castellano, tengan ciertos problemas con respecto a estas unidades, como veremos más adelante en el capítulo dedicado al análisis estadístico de los errores de pronunciación de los aprendientes marroquíes de ELE.

b) El acento.

En el lenguaje coloquial acentuar algo significa darle importancia, relieve o destacarlo sobre el resto de las cosas. En lingüística, el acento tiene básicamente el mismo significado. Cuando acentuamos una palabra simplemente establecemos un contraste entre sílabas fuertes (tónicas) y sílabas débiles (átonas). Ese contraste se realiza fonéticamente en todas las lenguas del mundo mediante la manipulación del tono, la duración o la intensidad; es decir, haciendo las sílabas tónicas más agudas, más largas o más fuertes. El acento se define, por tanto, como el elemento fónico mediante el cual se destaca una sílaba en el seno de la palabra. Quilis (1999: 388) lo define como “*rasgo prosódico que permite poner de relieve una unidad lingüística superior al fonema [...] para diferenciarla de otras unidades del mismo nivel*” y se manifiesta, pues, como un contraste

entre unidades acentuadas y unidades inacentuadas. Como lo ilustran los ejemplos siguientes (36), en casi todas las lenguas del mundo, la acentuación desempeña tres funciones, que ordenamos de menor a mayor importancia:

Función:	Ejemplos:
Contrastiva	(36.a) <i>Sé (verbo saber) y se (pronombre).</i>
Distintiva	(36.b) <i>Máscara, mascara y mascará.</i>
Culminativa	(36.c) <i>Es de Pepe.</i>

Se observa en estos ejemplos que la primera función consiste en distinguir entre palabras acentuadas e inacentuadas. La segunda sirve para distinguir entre palabras, mientras la tercera función, la culminativa, persigue agrupar en torno a una sílaba acentuada una serie de sílabas inacentuadas, formando así una unidad acentual. Igualmente, en varios idiomas, los parámetros acentuales principales son el tono, la duración y la intensidad. Si destacamos la cantidad, alargando la sílaba acentuada, tendríamos acentos: largo, normal y breve. Si destacamos el tono elevando el tono de la voz, tendríamos acentos: agudo, grave y circunflejo; y si destacamos la intensidad: mayor intensidad, mayor esfuerzo espiratorio, tendremos acentos: fuerte, medio y débil. El acento es, por tanto, un fenómeno de prominencia que permite poner de relieve unos sonidos sobre otros: unas vocales sobre otras. Las vocales tónicas se ponen de relieve frente a las vocales átonas. Esta prominencia se manifiesta, en primer lugar, en que las vocales tónicas tienen un tono más alto que las vocales átonas (de ahí los nombres “tónica” y “átona”). También, en que las vocales tónicas son más largas que las átonas, y tienen una mayor intensidad. Las vocales tónicas son tan diferentes de las átonas, y tan importantes en comparación, que en muchas lenguas se produce el fenómeno de “reducción vocálica”: que hace que las vocales átonas pierdan su timbre propio, su propia naturaleza sonora, y se conviertan en vocales indistintas, muy breves, hasta llegar a desaparecer en ocasiones.

b) La entonación.

Aparte de la sílaba y el acento, las lenguas naturales utilizan una tercera clase de elementos, las curvas entonativas, para expresar, bien sea cambios de significado relacionados con la categoría sintáctica de los enunciados, bien sea significados relacionados con la transmisión de emociones, estados anímicos o intenciones estilísticas. Las curvas entonativas se ejecutan sobre los sonidos y sobre el sistema acentual. Todas las lenguas naturales poseen un sistema entonativo propio y

característico que las diferencia de las demás y este constituye el tercer aspecto introductor de diferencias entre ellas. Así, los hablantes de cualquiera de las lenguas naturales son capaces de emitir enunciados solicitando información, es decir, son capaces de realizar preguntas. Ahora bien, no todas las preguntas realizadas presentan un perfil entonativo similar. Basta con comparar la forma en que preguntan los hablantes de inglés con la forma en que lo hacen los hispanohablantes para darse cuenta de dichas diferencias. Incluso, en una misma lengua, suelen darse variaciones que afectan a los perfiles entonativos: un hablante argentino y un hablante cubano, por ejemplo, suelen realizar el mismo enunciado interrogativo con perfiles entonativos diferentes.

Cuando las palabras van aisladas, se pronuncian con una determinada carga acentual o acento. Sin embargo, cuando estas palabras se encuentran insertas en una secuencia hablada, las cosas cambian: en la frase se percibe la presencia de sílabas tónicas en unas palabras y su ausencia en otras. Por ello, hay otro de tipo de acento que conviene tener en cuenta: el acento de frase. En cada enunciado, entre las sucesivas vocales tónicas (una por palabra) hay una que es más prominente que las demás, que ejerce de núcleo de la frase. Sobre ella recae una inflexión tonal, es decir, no está formada por un solo tono, sino por dos tonos. Esta inflexión recibe el nombre de entonación. Así, vemos que los fenómenos del acento y la entonación funcionan al mismo tiempo: el acento de frase es el núcleo del enunciado y su inflexión tonal es el núcleo del contorno entonativo.

De ordinario, en las definiciones de la entonación se menciona una unidad (gramatical, discursiva, pragmática o fonológica). Veamos algunos ejemplos, en los que subrayamos las unidades en cuestión: "las variaciones de frecuencia -de Fo- a lo largo de la cadena hablada", según Cantero (1991: 124), y "la línea melódica con que se pronuncia un mensaje", según Alcina y Blecua (1975: 452). Para Gil Fernández (2007: 539), la entonación es "la sensación perceptiva que produce, fundamentalmente, las variaciones de tono a lo largo de un enunciado." Entonación pues es la línea melódica con que se pronuncian las unidades lingüísticas de un mensaje. Es el resultado global de las variaciones de frecuencia fundamental (altura tonal, tono), de tiempo (duración) y de amplitud (intensidad) que se producen en un enunciado. Lo esencial en la entonación son las variaciones tonales. Cuando se comienza a hablar, las cuerdas vocales se ponen en tensión y se produce una elevación más o menos rápida del tono, y al terminar la emisión, el relajamiento de las cuerdas vocales origina el descenso tonal. En suma, la

entonación es un elemento clave en la fragmentación de un texto oral, en su estructuración en términos de tema y rema y en la cohesión global. La estructura entonativa se construye mediante grupos entonativos, que son "la agrupación de dos o más palabras que constituyen una unidad gramatical, unidad tonal, unidad de sentido, y que, además, forman la unidad sintáctica intermedia entre la palabra y la frase", también conocido como sirrema, en terminología de Quilis (1993: 372). Generalmente, el grupo entonativo del español suele coincidir sintácticamente con el sintagma, siempre que el sintagma no sea complejo. Tradicionalmente, se ha tomado la frase como unidad superior en el análisis de la entonación, tanto en español como en otras lenguas. Ello responde a una concepción lecto-escritora de la lingüística en general, incluso en disciplinas orales por antonomasia, como son la fonética, la fonología y la entonología. En una frase típica Navarro Tomás (1957: 40) diferencia dos partes o ramas, una tensiva (prótasis) y otra distensiva (apódosis): "La primera, prótasis, estimula y reclama la atención; la segunda, apódosis, completa el pensamiento respondiendo al interés suscitado". Para otros autores como Cantero (1995:30), las unidades menores de la entonación son el grupo fónico, el tonema y la pausa. Por lo general, la curva melódica con sus variaciones frecuenciales queda dividida en dos partes: el cuerpo melódico (de extensión variable) y la parte final o tonema que puede poseer una dirección ascendente, descendente o suspensiva, tal como se recoge en la siguiente figura nº 20:



Figura 20: Tipología de tonemas.

Como se observa en esta figura, el tonema es la parte final de la curva melódica de cada uno de los grupos fónicos en que se divide el discurso. Es la parte más significativa de la entonación, lo realmente distintivo de la entonación, y se da frecuentemente a partir de la última sílaba acentuada. En todas las lenguas naturales, se pueden distinguir, básicamente, tres tipos de tonemas: el tonema horizontal se produce solo en suspensión. Es propio de las oraciones entrecortadas e inacabadas, el tonema descendente puede ser de dos tipos, de cadencia y de semicadencia, su diferencia radica en que el descenso del segundo es menos pronunciado que el del primero y, finalmente, tenemos el tonema ascendente, como en el caso anterior, también éste puede ser de dos tipos, de anticadencia y de semianticadencia. La diferencia entre ambos estriba en que el segundo alcanza una altura menor que el primero. La noción de tonema es básica en la tradición prosódica hispánica. En general, en varios estudios, se sigue la visión propuesta por Navarro Tomás (1957: 240), que marca con diversos tipos de tonemas el final de las unidades melódicas: cadencia y semicadencia (tonemas descendentes), anticadencia y semianticadencia (tonemas ascendentes) y suspensión. Para su estudio, el tonema puede fragmentarse en estas tres partes: inflexión inicial, cuerpo e inflexión final, tal como se recoge en la figura siguiente nº 21:



Figura 21: Estructura de la curva entonativa.

Como se representa en esta figura, la inflexión inicial (pre-head), comprende los segmentos anteriores al primer segmento acentuado o primer pico del contorno (en la primera vocal acentuada); su altura es una de las claves para determinar si un contorno es o no es interrogativo. En la declarativa los primeros segmentos no acentuados se mantienen en un nivel tonal uniforme. En cambio, en la interrogativa el tono inicial es más alto que en los enunciados declarativos y, además, se aprecia un movimiento ascendente hacia la primera sílaba acentuada. El cuerpo (head), que abarca desde el primer pico hasta el segmento anterior al último acentuado; su nivel tonal es bastante uniforme en la declarativa y con un movimiento generalmente descendente en la

interrogativa. La inflexión final (nucleus), que parte del último segmento tónico o último pico y se extiende hasta el final del contorno. Constituye el tramo clave de la unidad melódica, esto es, la parte más informativa. Frente a los cinco tonemas anteriores, Quilis (1981: 166) propone para el español un sistema entonativo basado en tres junturas terminales (ascendente, descendente y suspensión) y tres niveles tonales (/1/ bajo, /2/ medio, y /3/ alto). Los niveles tonales específicos aparecen habitualmente:

- Después de pausa o juntura terminal.
- Sobre la sílaba con acento débil que sucede a la última sílaba tónica de la frase.
- Sobre todas las sílabas tónicas de la frase.
- Sobre cualquier sílaba con acento débil anterior a la última sílaba con acento fuerte. que precede a la juntura terminal.

El empleo alternativo de términos referidos a unidades gramaticales y de otros referidos a unidades fónicas es una práctica común entre los estudiosos de la entonación. Sólo en contadas ocasiones se emplea una terminología distinta de la gramatical y acuñada ad hoc, p. ej., en el caso específico de la entonología española, Cantero (1995: 19) habla de grupo fónico, palabra fónica, sílaba y segmento tonal. Un grupo fónico¹⁶ consta de una o más palabras fónicas. Una palabra fónica es una palabra acentuada, acompañada o no de otra(s) palabra(s) inacentuada(s), por ejemplo, edad, su edad, con los de su edad, está formada, pues, por una o más sílabas y éstas, a su vez, están formadas por segmentos tonales.

En otro orden de cosas, la entonación es un factor indispensable para la comprensión de un enunciado o para la captación de los rasgos afectivos o actitudinales del hablante, y proporciona asimismo información sobre la propia situación comunicativa. La entonación es el primer fenómeno fónico con el que se encuentra el oyente y no tenerla en cuenta supone una gran contradicción con los objetivos comunicativos de la enseñanza de la pronunciación. Entre los subcomponentes de la pronunciación, probablemente sea la entonación el más íntimo, dada la estrecha relación existente entre

¹⁶ Un grupo fónico es la parte del discurso que se pronuncia entre dos pausas sucesivas. Así, la siguiente oración consta de tres grupos fónicos, que se separan con rayas verticales: Desde tu llegada | siempre que estamos juntos | recordamos a María. La extensión del grupo fónico es variable, desde grupos fónicos de una sílaba hasta de veinte sílabas, que es el fragmento de cadena fónica considerado como límite en una pronunciación normal no forzada. En español, el grupo fónico medio consta de ocho sílabas, lo cual explica que el verso octosílabo sea el más antiguo e importante de la poesía española.

el componente entonativo y el afectivo. Y es que la entonación revela una información sumamente personal: actitud, estado de ánimo, sentimientos, emociones. En este sentido, la entonación juega un papel fundamental para la expresividad de los hablantes y en la naturalidad de la voz, entendida como elemento de información suprasegmental. Los tonos agudos suelen asociarse con estados anímicos emocionales y los graves con situaciones depresivas. El ascenso del tono se utiliza para despertar el interés a través del interlocutor, lo que explica que el ascenso tonal caracterice a los enunciados no terminados, a las preguntas, a las expresiones afectivas. Por el contrario, el descenso del tono marca el final del enunciado afirmativo (tonema descendente), al no ser necesario mantener el interés y la atención del oyente. También la entonación tiene en cada región cierta fisonomía propia. Así, se dan hábitos de pronunciación peculiares a los que llamamos acentos; por ejemplo, se pueden distinguir los acentos de un aragonés, de un gallego, de un catalán, de un argentino, etc. Por lo tanto, el conjunto de tonos, que forman la línea melódica o entonación, adquiere valores lingüísticos significativos. En fin, Se trata de una de las principales características lingüísticas de la oración, que contribuye a que las palabras que forman la oración adquieren valor como unidad de sentido expresivo.

La entonación cumple diversas funciones en la comunicación: en primer lugar, sirve para unir los sonidos del habla en contornos; en segundo lugar, sirve para distinguir frases; y, finalmente, sirve también para aportar rasgos emocionales y expresivos al discurso. Entre sus funciones, destacan la distintiva, la integradora, la delimitadora y la expresiva. Así, la entonación permite distinguir la modalidad oracional: (37) *Saldrá* ¿*Saldrá?* ¡*Saldrá!*; /saɫ'dra / saɫ'dra / saɫ'dra / e integra las palabras que forman la oración en una unidad significativa, como en: (38) *El niño estudia la lección* /eL 'niño es'tudia la leG'θioN/, que delimita y agrupa las palabras en unidades oracionales menores de significación o relación sintáctica.

La función básica de la entonación es, sencillamente, transformar unas unidades lingüísticas (palabras, sintagmas, oraciones, frases) en unidades discursivas y comunicativas: enunciados, emisiones, diálogos, monólogos. Esta es la función que Quilis (1993: 145) denomina integradora. En segundo lugar, cumple una función integradora-delimitadora que aglutina cada unidad entonativa, a la vez que la separa de las demás del discurso. Es decir, contribuye a estructurar el habla, en general, y cada turno de habla, en particular, en porciones discursivas significativas y de fácil manejo,

tanto para el hablante como para el oyente. Estas funciones son las que Cantero (1995: 36) incluye en el epígrafe “entonación prelingüística”. Además, la entonación cumple otras dos funciones: una netamente lingüística controlada por el hablante, usada para enunciar, pregunta, etc. y otra paralingüística, expresiva, espontánea, con la que se comunica la actitud y el estado de ánimo. Dichas funciones no serán esbozadas aquí, porque excede con mucho los límites de esta investigación, aunque recordamos que las diferencias en el estilo del hablante, su estado de ánimo, su intención comunicativa, etc., son diferencias entonativas, en efecto, pero no son lingüísticas, es decir, no son propias de un idioma en particular, sino de un carácter personal o cultural. Lo cierto es que en cada enunciado residen dos componentes entonativos: uno puramente lingüístico y otro de carácter paralingüístico. En aquellos casos en que el peso específico del primero supera al del segundo, se considera que la entonación es declarativa o interrogativa; cuando el carácter paralingüístico prevalece sobre el estrictamente lingüístico, se la considera enfática. La entonación cumple funciones en diferentes niveles lingüísticos: léxico-semántico, gramatical, pragmático y discursivo. La entonación basta para distinguir, por ejemplo, un enunciado interrogativo: (39) *¿Ya se ha ido? /ya se a 'ido /* de uno declarativo: (40) *Ya se ha ido /ya se a 'ido/*. En consecuencia, en casi todas las lenguas naturales, se suele distinguir tres modalidades entonativas:

- Entonación enunciativa.

Si la oración enunciativa consta de un solo grupo fónico, su línea melódica termina en cadencia. El tono decae a partir de la última sílaba acentuada, como lo refleja la siguiente figura nº 22

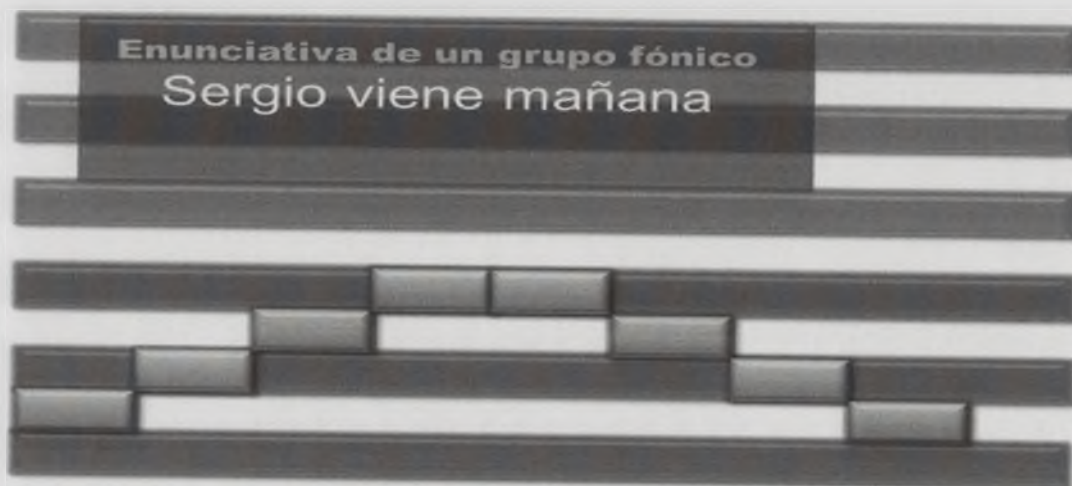


Figura 22: Modelo entonativo de enunciativa de un grupo fónico.

Si la oración enunciativa consta de dos grupos fónicos, mientras que el primero termina en anticadencia (o semianticadencia), el segundo lo hace en cadencia. En el caso de que la oración enunciativa esté compuesta por más de dos grupos fónicos, pueden darse distintas configuraciones de la curva melódica. Entre ellas, destacamos el caso en que todos los grupos fónicos acaban en anticadencia, como lo refleja la siguiente figura nº 23:

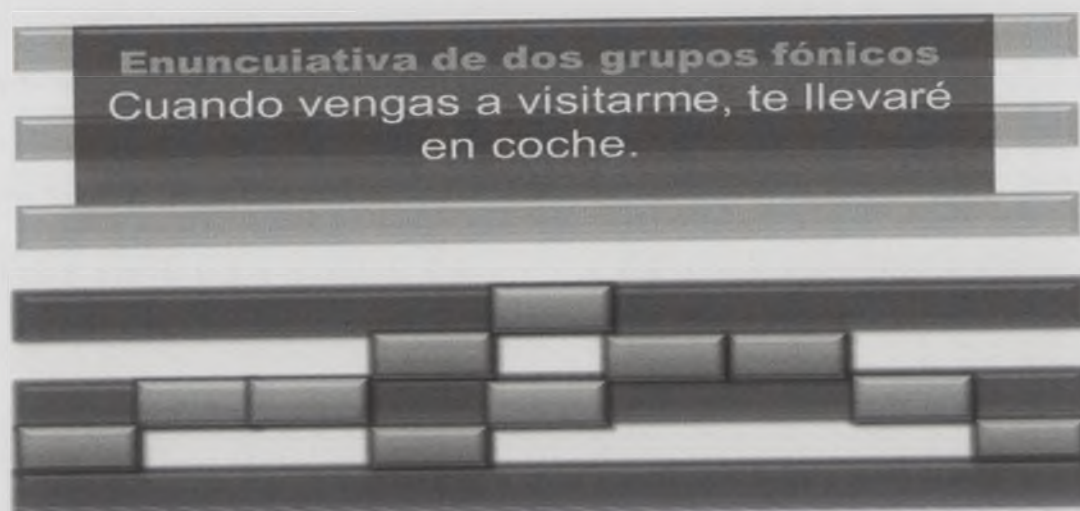


Figura 23: Modelo entonativo de enunciativa de dos grupos fónicos.

Otra posibilidad surge cuando uno de los grupos fónicos es un inciso parentético, al cual le corresponde un tonema de semicadencia, mientras que los anteriores aparecen configurados con tonemas de semianticadencia (o suspensión), y el último, como siempre, termina en cadencia, como lo ilustra la siguiente figura nº 24:

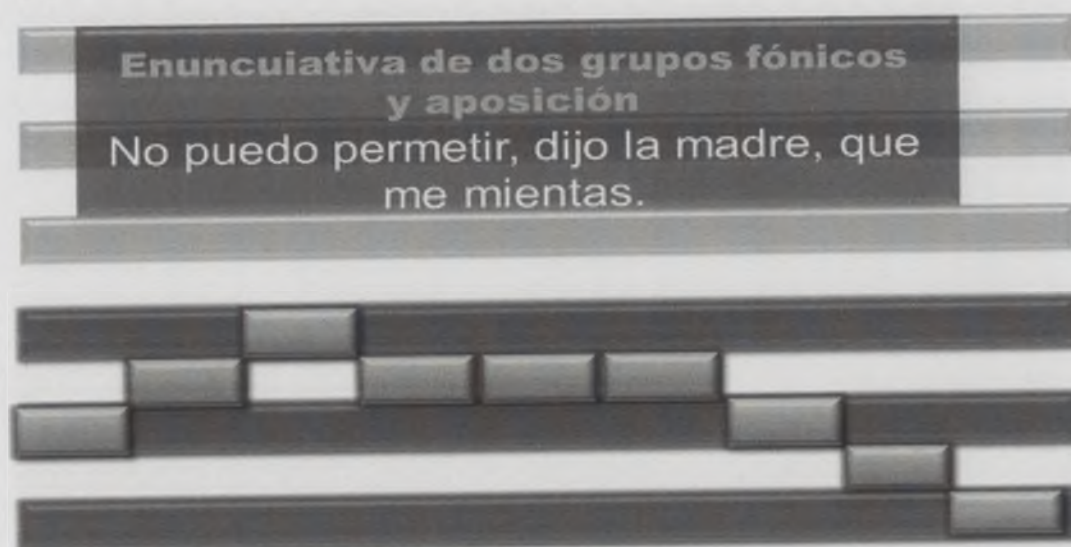


Figura 24: Modelo entonativo de enunciativa de dos grupos fónicos y aposición.

- Entonación interrogativa.

En las interrogativas directas totales, la curva melódica se caracteriza por una elevación de la voz por encima del tono normal desde la primera sílaba acentuada, con un descenso posterior hasta la penúltima sílaba, para elevarse luego en la última con un tonema de anticadencia. Esta conformación de la línea melódica con ese ascenso inicial por encima del tono normal, justifica en español el uso de los signos de interrogación no sólo al final, como en otras lenguas, sino también al principio. En las interrogativas directas parciales, el tonema desciende terminando en cadencia. La no terminación en anticadencia, como en el caso anterior, se debe a que el elemento tónico inicial (pronombre o adverbio interrogativo) indica por sí solo la interrogación. Si se trata de interrogativas disyuntivas, el primer miembro termina en anticadencia, y el segundo en cadencia, como lo ilustra la siguiente figura nº 25:

- Entonación exclamativa.

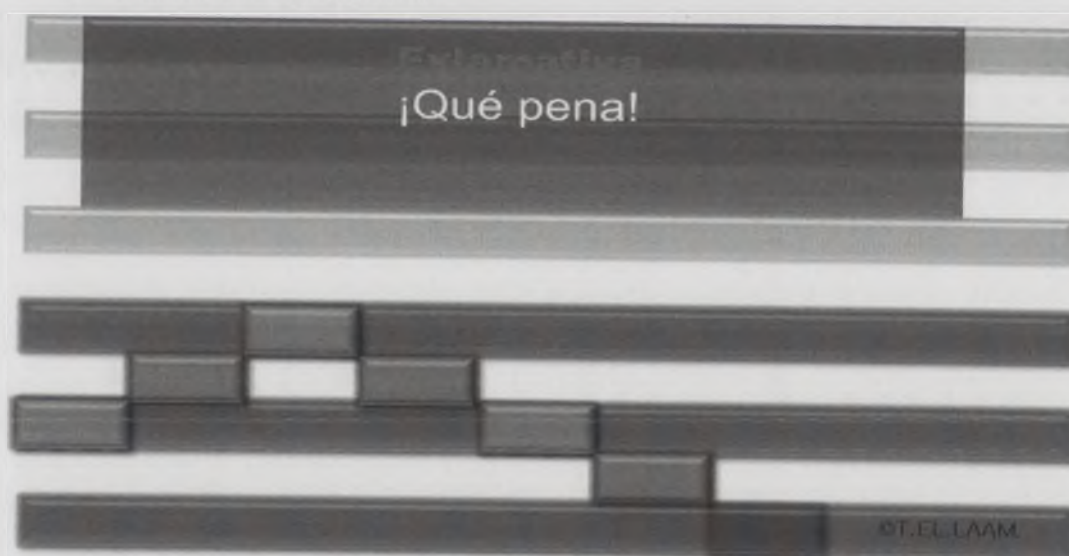


Figura 25: Modelo entonativo de oración exclamativa.

Como se ha indicado anteriormente, este tipo de oraciones ofrece una gama muy variada de estados anímicos en el hablante, lo que hace compleja la descripción de su línea melódica. No obstante, en general, se caracterizan por ascensos tonales rápidos seguidos de descensos bruscos; los descensos dependen de las palabras que se quieren destacar.

- Entonación imperativa.

Su esquema entonativo es bastante semejante al de las exclamativas. En general, se caracterizan por descensos bruscos, como queda ilustrado en la siguiente figura nº 26:

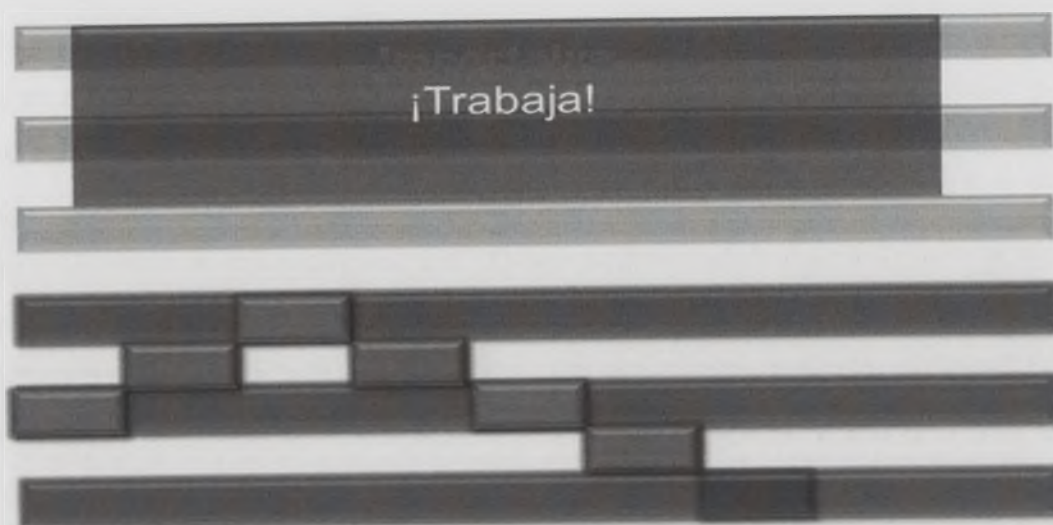


Figura 26: Modelo entonativo de oración imperativa.

c) El ritmo.

Se entiende por *ritmo* la distribución en el tiempo de ciertos elementos suprasegmentales, como el acento o la sílaba. Es “la sensación perceptiva provocada por la sucesión de determinados elementos en periodos regulares de tiempo”, a juicio de Gil Fernández (2007: 545). Es una propiedad intrínseca de la lengua. Depende de varios factores, como la complejidad de la estructura silábica en esa lengua, la posición habitual del acento en la mayor parte del vocabulario —por ejemplo, en español predominan las palabras llanas— y la tendencia de la lengua a modelo de temporización. Para Gil Fernández (2007: 316), el ritmo de la lengua viene dado por las características observables relacionadas con: a) la estructura silábica, más compleja o más simple respectivamente, b) la diferencia más o menos marcada en cuanto a duración, tono e intensidad entre sílabas acentuadas y átonas, c) la presencia en mayor o menor medida de reducción, relajación y modificación (centralización) en el timbre vocálico de las vocales átonas y d) el predominio de un tipo de pie acentual, bisílabo, trisílabo, trocaico, yámbico, etc. De la definición reproducida arriba se desprende que, en principio, la percepción del ritmo vendría dada por la isocronía en la aparición de los elementos implicados a intervalos regulares...): hay ritmo en el habla porque hay isocronía en ella. Por decirlo con palabras tomadas de Abercrombie (1967: 46), “el ritmo en el habla, como en las demás actividades humanas, surge de la recurrencia periódica de un cierto tipo de movimiento que crea la expectativa de que se mantendrá la regularidad de la sucesión.”

Es importante, a nuestro juicio, que el profesor de ELE debe marcarse como objetivo desde el comienzo de sus clases el que sus estudiantes consigan imitar fielmente el esquema rítmico y los patrones entonativos del castellano. Según explica Renard (1971a: 68), una buena reproducción del ritmo de la L2 es, en principio, difícil de lograr porque los hábitos de la lengua materna están, en este ámbito suprasegmental, muy firmemente inscritos en los mecanismos neurofisiológicos cerebrales de los aprendices, y asimismo porque muchos de ellos minusvaloran de entrada la trascendencia de la prosodia para sus fines comunicativos. Aunque el ritmo es una característica general de la lengua y, a diferencia de la entonación o el tempo, no expresa diferencia de significados, el dominio del ritmo resulta crucial a la hora de comunicarse por varios motivos. En primer lugar, porque una temprana asimilación de los patrones rítmicos repercute positivamente en la comprensión auditiva. En definitiva, una correcta asimilación de los patrones rítmicos del español sienta las bases para prevenir otros problemas de pronunciación de los sonidos y, por lo tanto, también dificultades de comunicación.

Por este motivo, muchos investigadores coinciden en la creencia de que el aprendizaje o la aprehensión del ritmo de la lengua meta es un aspecto importantísimo en la enseñanza de la pronunciación de idiomas, del castellano en nuestro caso. Como precisa Roberge (2002: 110), el ritmo constituye la principal puerta de entrada en una lengua. Si se respetan sus características prosódicas, en particular el ritmo y la entonación, por ello mismo se reproducirán correctamente los fonemas y la organización silábica. Existe entre estos dos dominios una relación de causa a efecto. Un ritmo diferente condicionaría tipos distintos de sílabas y de fonemas, en una palabra, una lengua completamente distinta. Por otro lado, existe una interferencia del ritmo con la estructura silábica y con los aspectos segmentales (fonemas) de una lengua, de modo que una falta de dominio de los aspectos rítmicos puede desembocar en otros problemas de pronunciación.

d) Las pausas.

Finalmente, nos ocuparemos de las pausas, que son otro de los aspectos íntimamente ligados con la entonación y a al ritmo. Para Gil Fernández (2007: 544), la pausa es "el silencio o vocalización intercalados en el discurso". Por eso, las pausas son las interrupciones que se hacen al final de la emisión de cada grupo fónico. Están motivadas por razones fisiológicas, puesto que necesitamos respirar y recuperar el aire

para la fonación, y por razones lingüísticas, porque las pausas son unidades significativas que marcan el final de una expresión con significación. Asimismo, Gil Fernández (2007: 298-299) distingue entre pausas virtuales (o potenciales o facultativas) y pausas obligatorias, y diferencia entre pausas intencionadas, de las que el hablante es plenamente consciente y pausas no intencionadas, que escapan de su control. Advierte de que tanto dentro del primer grupo como del segundo habría que diferenciar a su vez entre pausas virtuales y pausas obligatorias. En su opinión, además, pueden establecerse otros dos tipos de pausas: las llenas, que son las que de modo más obvio, más a primera vista, nos conciernen desde el punto de vista de la enseñanza del español son sonoras con vocalizaciones que varían de lengua a lengua o de dialecto a dialecto, y las vacías, que no se perciben. Por su parte, Quilis (1993: 416-7) distingue los siguientes tipos: fisiológicas (para respirar), lingüísticas (condicionadas por la sintaxis, la semántica, la expresividad) y titubeos, por ejemplo, para buscar un término apropiado.

La frecuencia de las pausas, su colocación y la duración máxima son factores que hay que tener en cuenta a la hora de describir la interlengua de cualquier aprendiente de ELE. Las pausas contribuyen de forma decisiva en caracterizar los patrones rítmicos y entonativos de la lengua, aunque no todas cumplen la misma función. Por poner un ejemplo, una de las características de los grupos entonativos, como hemos dicho anteriormente, es que constituyen una unidad, por lo que no se puede intercalar pausas entre sus miembros. Esto difiere en lenguas germánicas como el inglés o el alemán en las que sí se permite la delimitación de cada palabra mediante diversos recursos fonéticos, entre ellos la pausa. Por ello, en varios estudios consultados, los aprendientes extranjeros de ELE, como veremos en el análisis estadístico de los errores de pronunciación de los aprendientes marroquíes de ELE, tienden a realizar pausas innecesarias entre cada palabra, sin distinguir entre las palabras gramaticales y las léxicas, resultando su producción excesivamente lenta y trabada. Un uso adecuado de las pausas, entre otras habilidades prosódicas, contribuye sustancialmente a mantener un canal de comunicación fluido, ya que hay elementos en las pausas que los oyentes suelen interpretar en términos de la personalidad del hablante. Aunque los juicios no siempre son acertados, lo cierto es que un habla con muchas interrupciones (pausas) denota inseguridad en el hablante. En cambio, cuando la duración máxima de las pausas es limitada, los oyentes suelen interpretar que se trata de un hablante muy extrovertido.

Por su parte, una intervención oral, con un número razonable de pausas, se asocia con una persona comprensiva y que sabe escuchar.

4. Cuestiones fundamentales sobre la enseñanza de la pronunciación.

Brevemente, y antes de pasar a la parte empírica y experimental de nuestra investigación, a lo largo de las páginas que siguen, intentaremos aproximarnos a los conceptos básicos de la enseñanza de la pronunciación y ofrecer una visión general de su situación en la didáctica del ELE. Así, tras haber perfilado el estado de cuestión y realizada una aproximación general los conceptos básicos de Fonética y Fonología aplicados a la enseñanza de la pronunciación, pasaremos a abordar otros aspectos didácticos no menos importantes, como lo son los prejuicios que existen sobre la pronunciación del español y que influyen en la actitud, tanto de profesores como de alumnos y repercuten directamente en su enseñanza y aprendizaje, la norma en la enseñanza de la pronunciación, los objetivos de la misma, la corrección fonética y la evaluación.

4.1. Prejuicios sobre la pronunciación del español.

Uno de estos prejuicios es la falsa creencia de que el español es una lengua fácil de pronunciar, porque se escribe de manera similar a como se pronuncia, es decir, se le considera una lengua fonética. Respecto a este argumento, Poch (2004: 1) explica que:

Este tipo de observaciones se fundamentan implícitamente en el hecho de que, en español, la distancia entre la ortografía y la pronunciación no es la misma que existe en inglés o en francés. Y, yendo un poco más lejos en el razonamiento, este punto de vista trasluce también una concepción de la fonética basada en la ortografía que, erróneamente, hace que las letras se conviertan en el referente de la pronunciación. Ello conduce a que algunos autores hablen del español como una lengua fonética y que crean que se trata de una lengua fácil.

En muchos manuales de ELE hallamos enunciados que pueden crear equívocos y malinterpretaciones, como: "La ortografía española corresponde con bastante fidelidad a la pronunciación." (Viaje al español 1, 1991:117), "El español es una lengua fácil de pronunciar porque se pronuncia todo como se escribe". Hay algunas excepciones, como al manifestar que "La 'h' nunca se pronuncia [...]" (Avance: curso de español, nivel básico-intermedio, 2002:108). Otros textos se expresan en estos términos:

La lengua española es muy fácil de pronunciar, puesto que los españoles pronunciamos todo como se escribe. ¿Todo? Bueno..., no todo. La 'h' no se pronuncia, ni tampoco se pronuncia la 'u' que acompaña a 'gue' 'gui' 'que' 'qui' [...]. (Avance: Curso de español, nivel básico-intermedio, 2002:106).

La lengua española es muy fácil de pronunciar, puesto que los españoles pronunciamos todo como se escribe. ¿Todo? Bueno., no todo. La 'h' no se pronuncia, ni tampoco se pronuncia la 'u' que acompaña a 'gue', 'gui', 'que', 'qui'. (Avance: curso de español, nivel básico-intermedio, 2002: 106).

Si bien es cierto que la relación entre la escritura y la pronunciación del español es más estrecha que en otras lenguas como el árabe o el francés, por ejemplo, no es cierto que eso la convierta en una lengua fácil de pronunciar. La asociación de los sonidos a la ortografía de la lengua materna del estudiante o de la lengua de aprendizaje de los alumnos -como lo es el árabe y el francés en el caso de los aprendientes marroquíes- puede producir interferencias que afectan directamente a la pronunciación. El contexto de enseñanza, así como las características personales de cada estudiante -su lengua materna, su exposición a la lengua oral, su caudal lingüístico, su motivación, su grado de autoestima, etc.-, tienen un impacto directo en la mucha o poca dificultad que presenta la pronunciación del español. Aunque la distancia entre la ortografía y la pronunciación sea más pequeña en español que en francés o inglés, plantea igual que en otras lenguas problemas de pronunciación.

Otro prejuicio relacionado con la enseñanza de la pronunciación es que es aburrida. En este sentido, como lo han subrayado varios expertos en la materia se permiten incluso en señalar que, a menudo, se enseña la pronunciación de manera aburrida: la tendencia es dedicar el mayor tiempo al entrenamiento de la percepción de sonidos, palabras o frases de manera aislada, sin base ni contexto comunicativos. Es verdad que los contenidos propios de pronunciación son abstractos -la sílaba, el ritmo, las vocales, etc.- y que puede resultar muy difícil separar el componente formal intrínseco a la pronunciación. No obstante, no debemos olvidar que todo enunciado, el fónico incluido, siempre forma parte de un contexto en el que cumple una función expresiva cargada de matices extralingüísticos; la pronunciación también revela esos matices que ayudan a asimilar mejor el significado del enunciado.

En consecuencia, en numerosas ocasiones la enseñanza de la pronunciación fue y es concebida como un elemento improductivo y poco motivador que ha ofrecido resultados

muy pobres y poco eficaces. Para muchos profesores las clases son un reflejo de las lecciones de Fonética que recibieron como alumnos en aulas o laboratorios donde primaban la repetición y la articulación de sonidos. Esto sigue marcando muchas veces sus creencias y sus prácticas educativas, como apunta Padilla (2007: 56). Dicha concepción hace que la enseñanza de la pronunciación, cuando se lleva al aula, se apoye en recursos de carácter conductista centrados en la articulación y repetición mecánica de determinados segmentos difíciles.

En la enseñanza de la pronunciación existen otros prejuicios que también pueden tener cierta influencia en su enseñanza. Está extendida la creencia según la cual es necesario ser especialista en fonética para enseñar pronunciación y realizar la corrección fonética. La fonética no exige más especialización que la sintaxis o la lexicología y que, para hacer corrección fonética, hay que conocer algunos conceptos básicos de fonética, pero no es preciso ser especialista. Como veremos en la corrección fonética, realmente para realizar la corrección fonética no es preciso ser especialista. Igualmente, otro prejuicio reside en la creencia de que lo que importa es que el alumno tenga una buena base gramatical y léxica y que ya desarrollará la lengua oral, en concreto la pronunciación, cuando decida pasar una temporada en el país de la lengua meta. Esto conduce inevitablemente a relegar la enseñanza de la pronunciación a un plano secundario, como reconoce Bartolí (2005: 98).

4.2. Objetivos de la pronunciación.

Al estudiar la pronunciación, son varios los aspectos a los que conviene atender, como la articulación y la dicción de sonidos, el acento nativo, la entonación, el discurso comprensible, etc. El problema surge cuando queremos saber exactamente por dónde empezar, a qué objetivos damos priorizar o qué hacer para que nuestros alumnos mejoren el proceso de pronunciación. Además, es necesario saber cuáles son los rasgos de la pronunciación de la lengua extranjera que representan cierta dificultad para un hablante no nativo. Muchos estudiosos consideran que facilitar el aprendizaje y el desarrollo de estas actividades comunicativas orales para lograr la transmisión de enunciados correctos o adecuados, fluidos, claros o inteligibles, y conseguir así una comunicación óptima e integral, debe ser el objetivo general de la didáctica de la pronunciación de una L2/LE. Sin embargo, los objetivos la pronunciación han variado a

lo largo de la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras y de los distintos paradigmas metodológicos, como lo refleja la siguiente figura nº 27:

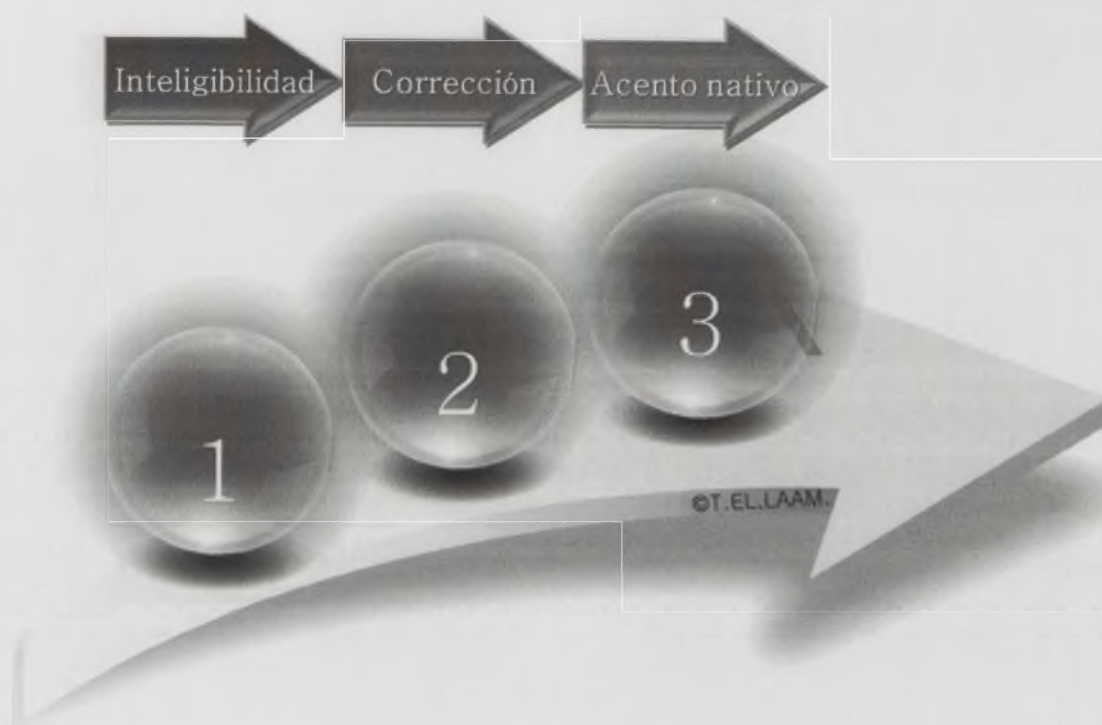


Figura 27: Objetivos de la enseñanza de la pronunciación.

Como se puede comprobar en esta figura, actualmente, los investigadores en didáctica de las lenguas extranjeras suelen plantearse como objetivo principal la inteligibilidad y, en un plano muy secundario, el acento nativo o casi nativo. Para otros, alcanzar la corrección y la fluidez son aspectos prioritarios de la didáctica. Aun así, ambos criterios se han venido midiendo de manera más o menos intuitiva. En la actualidad, corrección y fluidez se pueden evaluar en cuanto a que facilitan al hablante de L2/LE entender a su interlocutor y sentirse más seguro y preciso al comunicar su mensaje, de modo que este resulte comprensible y adecuado. En este sentido, para el MCER (2001: 125), la fluidez es, junto con la precisión, “un factor genérico y cualitativo que determina el éxito funcional del alumno o usuario”.

Investigadores como Kenworthy (1987) y Dieling y Hirschfeld (2000) consideran que la pronunciación es importante para entender y ser entendido. Mantienen que el nivel mínimo es la inteligibilidad. Para Kenworthy (1987: 161), inteligibilidad es ser entendido por un oyente en un momento dado en una situación dada. Para Smith y

Nelson (1985: 89), sin embargo, el concepto de inteligibilidad es muy amplio y sugieren que la terminología usada en esta área debería ser más precisa. En opinión de estos investigadores, los fallos en la comunicación se producen con más frecuencia en términos de comprensibilidad e interoperabilidad que de inteligibilidad.

La inteligibilidad es vista, pues, como un concepto amplio que engloba significado de las palabras, intención, actitud, etc. Desde un enfoque comunicativo, está completamente justificada y debería fijarse como objetivo principal y mínimo. Por el contrario, el acento nativo o casi nativo es considerado actualmente por los investigadores como un objetivo secundario. Kenworthy (1987: 162) afirma que la mayoría de personas que aprende inglés no tiene como objetivo conseguir un acento nativo. Sin embargo, hay otras que, por cuestiones laborales, necesitan un acento nativo o casi nativo. Los objetivos dependen de las necesidades de los alumnos. Para la mayoría de aprendientes, un objetivo razonable es la inteligibilidad cómoda, es decir, ser entendido sin necesidad de pedir repeticiones constantemente.

Por añadidura, varios investigadores creen que, al alcanzar cierta edad, por razones biológicas y cognitivas, ya no se podía adquirir una competencia similar a la de un nativo, por lo que no merecía la pena actuar pedagógicamente, ya que este hecho suponía la escasa o nula operatividad de dicha actuación. Sin embargo, hoy en día no solo no se mantiene vigente, tal y como se describió en su momento la hipótesis del período crítico, sino que sabemos que en la pronunciación además están funcionando muchas variables a la vez. Algunas teorías compensan las desventajas de la edad, por ejemplo, de aquellos adultos motivados que pueden disponer de estrategias cognitivas de gestión del propio aprendizaje superiores a las que tienen los niños.

Con el auge del enfoque comunicativo, la radicalidad del criterio de corrección igualado al de la producción del hablante nativo se suavizó y fue sustituida por la plasticidad que ofrece el criterio de inteligibilidad del mensaje y su correlato de aceptabilidad o tolerancia por parte del interlocutor nativo. Un mensaje comprensible, aunque con acento, puede ser más fácilmente tolerado por un nativo. Una buena pronunciación, en el sentido de comprensible, lo más clara posible, lo más natural posible, lleva a una buena aceptación por parte de los nativos. Se ha hablado incluso de una "inteligibilidad cómoda", en el sentido de que no implique un gran esfuerzo ni por parte del hablante, ni del oyente para llegar a asimilar el mensaje. En fin, resulta más realista fijarse como meta

que nuestros estudiantes logren una producción inteligible, dentro de los límites de lo correcto y próxima a la de una variedad nativa, socialmente aceptable y tolerada sin dificultad por parte de los interlocutores nativos. Es la postura que defendemos a lo largo de esta investigación, especialmente en la evaluación de la gravedad de los errores y en la planificación de corrección fonética de los errores de pronunciación de los aprendientes marroquíes de ELE.

4.3. La norma de la pronunciación.

Desde finales de los años ochenta se cuestiona el valor absoluto de la referencia del acento del hablante nativo como modelo y norma, porque el concepto implica una abstracción que puede llegar a ser difícilmente operativa si tenemos en cuenta que desde el punto de vista lingüístico no existe una única variedad que sea «la correcta», por lo que, en consecuencia, debemos aceptar las distintas modalidades con las que puede pronunciarse correctamente una lengua y, por tanto, distintos modelos de hablante nativo. Desde el punto de vista sociolingüístico, se optará por lo que la comunidad lingüística considere socialmente aceptable. Por lo general, en el aula se suele seguir la norma de la variedad del profesor. La cuestión crucial, por lo que respecta a estos aspectos de la pronunciación, es la siguiente: ¿Son de tipo lingüístico los criterios que llevan a rechazar determinada forma de pronunciación?, ¿Cuáles son los factores que determinan las variaciones de pronunciación? Si así fuera, ¿existiría una serie de razones de tipo científico que permitirían defender la idea de que cierta forma de pronunciar los sonidos de una lengua es objetivamente mejor que todas las demás formas de hacerlo?

Para muchos autores, como Gil Fernández (2007: 121), no es acertado ni coherente hablar de la pronunciación del español, como tampoco podemos hablar de la pronunciación del árabe, francés o del inglés, sin más puntualizaciones. Es innegable que un argentino pronuncia de modo diferente que un cubano o un mexicano, de la misma forma que un británico no pronuncia igual que un norteamericano, ni un francés como un belga. Por ello, una pregunta fundamental que debe formularse el profesor de lenguas, al marcarse los objetivos de su curso, es qué modelo desea que aprendan sus alumnos y si realmente quiere que aprendan solo ese modelo y no otros. Poch (2004:75) opina, al respecto, que el rechazo o la aceptación de una pronunciación determinada se decide mediante criterios que tienen que ver con el prestigio está relacionado con

cuestiones históricas y sociales, no lingüísticas. Durante muchos años se ha creído muy general que existía, para cada lengua, una variante dialectal de mayor prestigio que, en principio, debía constituir el punto de referencia y la meta para cualquier estudiante del idioma en cuestión. Así, era frecuente escuchar que el inglés de Gran Bretaña era preferible al de EE.UU. o que la modalidad castellana del español aventajaba con mucho a cualquiera de sus otras variedades peninsulares o hispanoamericanas. En la actualidad, en cambio, se acepta unánimemente que no hay dialectos mejores ni peores y, por consiguiente, que la elección de un modelo u otro en los programas de lenguas extranjeras ha de basarse sobre otros factores más objetivos que la supuesta mayor o menor pureza, prestigio o tradición de las diversas variedades geográficas. ¿Cuáles son, entonces, los argumentos que pueden ayudar al profesor a determinar el patrón que ha de seguir? Como lo ilustra la siguiente figura nº 28, Halliday et al. (1964: 296) sugieren dos criterios básicos para determinar si una variedad dada de una lengua (en su caso, del inglés, y, en el nuestro, del español) es aceptable como modelo educativo.



Figura 28: La norma en la enseñanza de pronunciación.

Si nos fijamos en la figura anterior, nos damos cuenta que la norma de pronunciación, tal como postulan dichos autores, ha de ser una variedad utilizada realmente por un conjunto razonablemente amplio de la población total de hablantes de dicha lengua, y,

más en concreto, por un porcentaje considerable de aquellas personas cuyo nivel cultural los convierte en puntos de referencia deseables. Esto excluye a todas las modalidades de español sectoriales, inventadas o importadas. En segundo lugar, ha de resultar mutuamente inteligible con otras variedades empleadas por grupos profesionales y cultivados en los diversos países hispanohablantes. En esta misma línea, se sitúa Dalbor (1969: 184), quien introduce un concepto de gran utilidad, el de aceptabilidad, que él define como la cualidad poseída por el dialecto que resulta generalmente inteligible y relativamente poco notorio o menos marcado, por lo que provoca escasas reacciones de tipo subjetivo hacia la persona que lo habla. Ejemplifica esta idea aludiendo a la variante del español que él considera más aceptable, esto es, la característica de gran parte de Centroamérica (sur de México, Península de Yucatán, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua y Costa Rica) y de las llamadas Tierras Altas (interior de Venezuela, casi toda Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia). En este sentido, Dalbor (1969: 185) afirma que un hablante de Lima, por ejemplo, llamaría menos la atención en México, Chile o España de lo que lo haría un argentino de Buenos Aires o un cubano de La Habana. Este criterio es, desde luego, válido y ofrece la innegable ventaja de no ser contradictorio con el criterio numérico.

Aunque ninguno de los dos planteamientos anteriores -el concerniente a la difusión y el relativo a la inteligibilidad del modelo- deben en nuestra opinión limitar demasiado al profesor. No cabe duda de que esas y otras consideraciones acerca de las necesidades de los alumnos, la realidad del entorno en el que enseña y la finalidad para la que enseña, han de estar presentes en la mente del docente al diseñar su curso. Lo que sí ha de evitarse es la tendencia de muchos docentes a convertir en norma su propia pronunciación, llegando incluso a corregir y censurar cualquier desviación -aun admisible- de tal modelo. Y, en una línea acorde con este espíritu, los materiales más convenientes serán los que reflejen, en la medida de lo posible y de lo aconsejable según el nivel, la diversidad de acentos que se dan en las comunidades hispanohablantes, de forma que los estudiantes no solo conozcan otras formas de hablar español, sino que también aprendan a aceptar y a valorar la riqueza que tal pluralidad comporta.

4.4. La pronunciación y las actividades lingüísticas.

Siguiendo el modelo de competencia comunicativa ofrecido por el MRE que ilustramos con la siguiente figura nº 29, la lengua se ha de usar para realizar básicamente cuatro

clases de actividades esenciales: expresión oral, comprensión auditiva, interacción oral y mediación oral:



Figura 29: La competencia comunicativa.

Como se observa en esta figura, estas cuatro actividades pueden proyectarse tanto en la expresión como en la comprensión, mediación e interacción oral. La expresión oral se refiere estrictamente a la producción de enunciados lingüísticos, sin que el oyente o el lector interaccionen con el emisor, mientras que la comprensión se ciñe estrictamente a la recepción de esos enunciados. Por su parte, la interacción va dirigida a la comunicación entre al menos dos hablantes que alternan en el papel de emisor y receptor, en tanto que la mediación consiste en hacer comprensible un anuncio a un hablante que no lo comprende por alguna razón, por ejemplo, porque no está presente o no conoce la lengua. Ahora bien, la pronunciación, entendida como la habilidad para producir y percibir elementos fónicos, está presente en las cuatro actividades en ambas modalidades de la lengua, oral y escrita, como se puede comprobar en la siguiente figura nº 30:



Figura 30: La pronunciación y las actividades lingüísticas.

A la luz de la figura 30, se puede comprobar de cerca hasta qué medida la pronunciación forma parte de las actividades orales de la lengua: la comprensión auditiva, la expresión oral y la interacción oral. La pronunciación es el soporte de la lengua oral, tanto en su producción como en su percepción, lo que hace que otorgue inteligibilidad a la producción oral del aprendiente y le facilite la comprensión auditiva. De hecho, los aprendientes con un nivel alto de competencia fónica suelen tener un nivel alto de comprensión auditiva. Así, por lo que toca a la expresión oral, cabe decir que intervienen diversas estrategias. En la fase de planificación, los aprendientes analizan la situación, anticipan el momento, el tono y el estilo que deberán usar; activan el conocimiento que tienen del tema sobre el que tienen que hablar y sobre el tipo de texto que tienen que producir (p. ej. una argumentación o una exposición); seleccionan los recursos que necesitarán (p. ej. un diccionario), y conocen las características del destinatario. También pueden usar apoyos escritos para preparar su intervención, como notas, transparencias o imágenes. En la fase de ejecución, algunas de las estrategias que intervienen tienen por objeto evitar usar estructuras difíciles, simplificar la sintaxis, usar circunloquios para compensar carencias de léxico e intentar cosas de las que uno no se siente seguro pero cree que pueden funcionar (p. ej. creando palabras nuevas). También

es necesario saber abrir y cerrar un discurso oral, así como aprovechar el tiempo para decir todo lo que convenga. Igualmente es necesario controlar los aspectos no verbales, como la intensidad de la voz, controlar la mirada para dirigirla a los interlocutores y usar los gestos y los movimientos adecuados. En la fase de evaluación, el hablante valora su producción y, si es necesario, repite, resume, corrige, precisa el significado de lo que quiere decir o reformula lo que ha dicho. Así, la expresión oral es una actividad muy compleja compuesta por diversos procesos y numerosas estrategias. En los dos esquemas anteriores la pronunciación aparece como un componente más de la expresión oral, ya que es el componente esencial del proceso articular el enunciado y está presente en las estrategias de producción. La pronunciación es el soporte de la transmisión de la información oral y el elemento que condiciona la inteligibilidad del mensaje. La pronunciación transmite el mensaje oral, de forma que puede facilitar o dificultar al oyente el reconocimiento de las palabras. Por tanto, la importancia comunicativa de la pronunciación reside en que otorga inteligibilidad al texto oral del que forma parte.

En la comprensión auditiva, el usuario de la lengua actúa como oyente de un texto oral sin intervenir, es decir, sin que se produzca interacción con el emisor. Los procesos básicos que intervienen son los siguientes:

- Anticipar qué se va a escuchar.
- Percibir los elementos fónicos del enunciado.
- Identificar usando la competencia lingüística.
- Comprender desde el punto de vista semántico.
- Inferir los vacíos de significado.
- Interpretar el significado según el contexto.

Así pues, vemos que la pronunciación interviene decisivamente en la comprensión auditiva en uno de sus procesos: el de percibir. La pronunciación es el soporte a través del cual se percibe la lengua oral. Si el aprendiente no percibe correctamente un texto oral, tiene dificultades para identificarlo, comprenderlo e interpretarlo. Esto implica que el aprendiente que perciba mejor los elementos fónicos de la L2 tendrá mayor facilidad para comprender los mensajes orales que el aprendiente que disponga de una competencia fónica inferior de la L2. Es decir, un nivel de competencia fónica insuficiente es un factor que dificulta la comprensión auditiva.

En la interacción oral, los participantes en el acto de comunicación se alternan en la posición de hablante y oyente para construir conjuntamente la conversación. En las actividades de interacción intervienen todas las estrategias de comprensión y de expresión ya mencionadas anteriormente, a las que se suman las necesarias para la construcción conjunta de la comunicación. En la fase de planificación, los aprendientes activan el conocimiento que tienen del tipo de intercambio que van a realizar, por ejemplo, una entrevista de trabajo, o una conversación telefónica. También hacen una valoración del conocimiento que comparten con el interlocutor y qué información nueva para él van a aportar.

En la interacción oral, también intervienen todos los procesos propios de la expresión oral y de la comprensión auditiva. Los procesos pueden alternarse de forma consecutiva o también pueden superponerse. Por ejemplo, mientras el hablante se expresa, el interlocutor puede planificar su próxima intervención. El proceso básico propio de la interacción es tener en cuenta lo dicho anteriormente. Así pues, la pronunciación está presente en la interacción oral en la misma medida en que lo está en la expresión oral y en la comprensión auditiva. Aunque parezca paradójico, la pronunciación está presente en las actividades de la lengua en la lengua escrita: la comprensión de lectura, la expresión escrita y la interacción escrita. La pronunciación está presente a través de la voz interior.

En la fase de ejecución, los hablantes gestionan los turnos de habla de forma eficaz, marcando el inicio y el final del turno de habla, pidiendo la palabra, escogiendo el momento adecuado para intervenir o cediendo el turno a un interlocutor en el momento adecuado. También conducen el tema, iniciándolo, desarrollándolo, dándolo por acabado, eludiéndolo o introduciendo uno nuevo. Cooperan con el interlocutor y le proporcionan la cantidad necesaria de información, ni demasiada ni muy poca. Igualmente piden ayuda al interlocutor para formular el enunciado, si lo necesitan. En la fase de evaluación, los interlocutores verifican si hay malentendidos o ambigüedades, así como si la información que comparten no se corresponde con lo que habían planificado. También verifican con el interlocutor si ha comprendido correctamente, y si es necesario, solicitan una repetición o una clarificación. Si aparece algún problema, lo reparan.

4.5. La pronunciación y las competencias lingüísticas.

Según el MRE (en su epígrafe 5.2.1.4.), la competencia fónica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

- Las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos).
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
- La composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.).
- Fonética de las oraciones (prosodia).
- Acento y ritmo de las oraciones.
- Entonación.

Según Iruela (2007: 7), la definición anterior se puede matizar y ampliar algo más. Matizar porque es cierto que un hablante completamente competente debe tener la destreza de percibir y producir los elementos indicados en la lista. Pero, por el contrario, no parece cierto que un hablante necesite tener un conocimiento declarativo de todos los elementos anteriores ni en su primera lengua, entendido este conocimiento como la capacidad de decir en qué se diferencia un sonido oclusivo de uno fricativo, o bien cuál es la estructura silábica de las palabras, por poner dos ejemplos. En su opinión, el conocimiento mínimo que debe tener cualquier hablante debe circunscribirse a poder indicar cuáles son los elementos (entonación, fonemas, grupos consonánticos, etc.) propios de una lengua, así como identificar los que no existen en esa lengua. En segundo lugar, y según el mismo autor, el listado es igualmente ampliable para incluir una referencia explícita a los grupos consonánticos y vocálicos, ya que percibir o producir un sonido aislado no implica que se pueda percibir y producir en contexto, puesto que las características de un sonido aislado pueden verse modificadas por los sonidos contiguos. En tercer lugar, la competencia fónica debería incluir la capacidad de percibir y producir fenómenos fónicos propios de la lengua oral, como la reducción vocálica, la relajación articulatoria y la elisión de sonidos consonánticos.

La competencia comunicativa se refiere a la capacidad de un hablante para usar la lengua satisfactoriamente como un instrumento de comunicación que le sirva para relacionarse con los demás. La competencia comunicativa en realidad es la suma de un conjunto de habilidades que diversos autores han identificado, clasificado y nombrado de diversas formas. Según el modelo que ofrece el MRE, la competencia comunicativa está compuesta por

tres grandes grupos de competencias: las lingüísticas, las pragmáticas y las sociolingüísticas. Como se puede comprobar en la siguiente figura nº 31, la competencia fónica también está presente en todas las competencias lingüísticas.



Figura 31: La competencia fónica y las otras competencias lingüísticas.

A la luz de la figura 31 se puede decir que la competencia comunicativa es un complejo puzzle de competencias y la pronunciación es una pieza más, con tanta importancia como cualquier otra. De hecho, la competencia fónica ocupa un espacio propio en la competencia comunicativa, ya que es una de las competencias lingüísticas. Siguiendo el modelo del MRE (en su epígrafe 5.2.1.), veamos el espacio que ocupa la competencia fónica en las seis competencias lingüísticas que forman la competencia comunicativa.

a) La competencia fónica y el léxico.

Se considera que conocer una palabra implica poder pronunciarla con claridad y reconocerla auditivamente. Así, la relación entre el vocabulario y la pronunciación consiste en que la adquisición del léxico implica, entre otras cosas, su correcta percepción y producción en la lengua oral. El dominio del sistema fónico de la L2 facilita la adquisición del vocabulario tanto para usarlo como para recordarlo como una entidad con significado. La pronunciación mantiene una relación muy estrecha con el vocabulario en la medida en que las palabras tienen una representación fónica.

b) La competencia fónica y la gramática.

La pronunciación está presente en el uso de la gramática. Así lo indica por ejemplo Ellis (1996:104) cuando indica que el dominio en el sistema fónico se puede correlacionar con la habilidad gramatical. La competencia fónica y la competencia gramatical tienen tres zonas de intersección: la morfología, la entonación asociada a la sintaxis, y el ritmo de las palabras átonas. En la morfología, la competencia fónica se manifiesta en los fonemas que representan la flexión de las palabras, como sucede en español con los morfemas de género y número, o las desinencias de las formas verbales. La precisión en su articulación y su percepción facilita la inteligibilidad al aprendiente cuando actúa como hablante o como oyente respectivamente.

c) La competencia fónica y la ortografía.

El conocimiento de las reglas que relacionan la lengua oral con su representación en la lengua escrita permite al hablante escribir correctamente una palabra. Saber estas reglas incluso permite al hablante transcribir correctamente muchas palabras que no ha leído nunca. La relación entre la pronunciación y la ortografía es destacada por varios autores por las posibilidades didácticas que ofrece. Su enseñanza es obligatoria a alumnos interesados en la expresión escrita y cuya L1 no sea alfabética (p. ej. las lenguas ideográficas orientales) o no pertenezca al alfabeto romano, como la lengua materna de nuestros informantes. La enseñanza de la relación entre la pronunciación y la ortografía también es útil para los aprendientes cuya L1, aunque comparta el mismo alfabeto, tiene diferentes reglas que las de la L2, como el francés y el inglés.

d) La competencia fónica y la ortoepía.

El MCRE (en su epígrafe 5.2.1.6.) identifica la competencia ortoépica como una de las competencias lingüísticas. Tanto la ortografía como la ortoepía están relacionadas con la

correspondencia entre las grafías y su representación fónica. La diferencia se encuentra en que la ortografía se refiere a la producción escrita, mientras que la ortoepía se refiere a la producción oral. La competencia ortoépica permite a los hablantes leer en voz alta de forma correcta un texto. También les permite predecir la pronunciación de una palabra que no han oído, simplemente a partir de su forma escrita. Por esta razón, conocer las reglas para convertir la lengua escrita en lengua oral facilita a los aprendientes el uso de palabras que han aprendido en textos. Y también les permite pronunciar de forma comprensible palabras que hayan consultado en un diccionario. En el cuadro siguiente, tomado de Iruela (2007), se puede ver claramente las zonas de intersección existentes entre la competencia fónica y otras competencias:

Otras competencias	Zonas de intersección
	La competencia fónica se yuxtapone a otras competencias, mediante:
Léxica	- La identificación oral de los ítems (conocer una palabra significa poder pronunciar una palabra con claridad y reconocerla auditivamente; pensemos en pares mínimos del tipo pollo/bollo, cara/casa);
Gramatical	- La morfología (he ido/ha ido, pase/pasa); La sintaxis, asociada a la entonación (especialmente, en las oraciones subordinadas, preguntas o exclamaciones); - El ritmo de las palabras átonas (especialmente, pronombres y preposiciones se apoyan en el verbo al que acompaña y su pronunciación se relaja: voy a mi casa);
Ortográfica	- Las idiosincrasias de la escritura relacionadas con el sonido y cuya relación no es siempre directa (por ejemplo, la letra c representa dos fonemas /k/ y /0/ en el español peninsular);
Ortoépica	-La competencia oral, la realización del discurso oral (las pausas, la entonación y demás recursos fonológicos son los que ofrecen cohesión y claridad a la lengua oral); -La lectura.

Tabla 7: La pronunciación y las competencias lingüísticas.

Tomado de Iruela (2007)

A la luz del cuadro anterior se aprecia hasta qué medida la competencia fónica tiene zonas de intersección con distintas competencias lingüísticas, como la competencia léxica, la gramatical, la ortográfica y la ortoépica. En estas competencias interviene de forma significativa, ya que un nivel insuficiente de competencia fónica puede dificultar el uso de la gramática y del vocabulario. En efecto, la pronunciación se relaciona con el vocabulario, ya que su adquisición implica, entre otras cosas, su correcta percepción y producción en la lengua oral. Por su parte, la competencia fónica y la competencia gramatical tienen tres zonas de intersección: la morfología, la entonación asociada a la sintaxis, y por último, el ritmo de las palabras átonas. Asimismo, hemos visto cómo una insuficiente competencia fónica provoca errores de ortografía y de ortoepía.

4.6. La pronunciación y la corrección fonética.

Para ahondar en el concepto de corrección fonética, partimos de las palabras de Fernández Planas (2005: 178), según el cual la corrección fonética, conocida como ortología, hace referencia a la técnica para ajustar la dicción de una persona a la pronunciación estándar de una lengua, y el fin último de la corrección es lograr que el alumno modifique un error. La corrección fonética tiene, por tanto, como objetivo corregir los errores de pronunciación del alumno de lengua extranjera o al propio nativo, tratándolo como un hablante “defectuoso” de dicha lengua.

Para Cantero (2003: 15), la corrección fonética es una rama de la fonética que ofrece métodos auxiliares a la enseñanza tradicional de la lengua para corregir y optimizar la pronunciación de los alumnos. La corrección fonética consiste en corregir los errores de pronunciación del alumno de una LE, como si fuese un hablante defectuoso de dicha lengua. La pronunciación del alumno no es la adecuada porque no cumple las reglas. Esto es lo que Cantero llama “perspectiva prescriptiva o enfoque prescriptivo” de la corrección fonética. Según la perspectiva terapéutica, variante de la anterior, el alumno no es responsable de su mala pronunciación sino su L1 y se lo debe tratar como a un paciente que sufre una “patología del habla”. Una tercera tendencia de corrección fonética es la que Cantero (1999: 23) llama perspectiva comunicativa. En esta perspectiva no se insiste en los “errores” de pronunciación sino en la capacidad de entender y hacerse entender en la LE. El objetivo no es “corregir” sino “usar”, no es “seguir reglas” sino adquirir una competencia fónica. Esta última perspectiva se podría enmarcar dentro del enfoque comunicativo.

La importancia de la corrección fonética es mucho mayor y crucial de lo que muchos piensan. El alumno extranjero necesita pronunciar correctamente para poderse comunicar y este aprendizaje de la fonética debe ir de la mano del aprendizaje del vocabulario y de la gramática; no debe dejarse a un lado, pensando que ya se aprenderá con el tiempo. Existe una estrecha relación entre el conocimiento del léxico y la correcta pronunciación y el profesor debe insistir, desde el principio, en ambos aspectos del idioma, de lo contrario dichos errores de pronunciación tenderán a la fosilización. Para Llisterri (2003a: 15), la corrección fonética es necesaria si en la producción oral se detectan errores que es preciso corregir. Para este fin existen una serie de estrategias técnicas, que pueden contribuir a reducir los problemas comúnmente agrupados bajo la denominación de "acento extranjero". A este respecto, Llisterri sostiene que es importante que el profesor, del mismo modo que corrige los errores de gramática y léxico, en algún momento se enfrente a la corrección de la pronunciación. Por este motivo, la formación en los principales procedimientos de corrección fonética es importante, como lo es la corrección de los errores gramaticales.

Así pues, la corrección fonética se configura como un espacio entre fases de aprendizaje donde se aplicarían, junto con los ejercicios fonéticos, las técnicas que suelen utilizarse en terapia del habla, ejercicios de entrenamiento perceptivo que ayudarían a la organización fonológica ejercicios de tensión que aportarían la tensión necesaria para la articulación y ejercicios de control de la respiración, entre otros. Teniendo en cuenta estas consideraciones, revisamos en los apartados siguientes las fases de este procedimiento y los tipos de estrategias y modelos generalmente empleados en su planificación. En resumen, y tal como lo subrayó Alicia Mellado (2012: 35), la corrección fonética debe trabajar la percepción y la producción oral superando la visión reduccionista de la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética, y plantear un modelo pedagógico en el que se usen muestras reales de habla de hablantes nativos que ocurran en interacciones y conversaciones auténticas o bien muestras de representaciones (televisión, cine, teatro) de situaciones reales. En definitiva, el progreso en la pronunciación y en la corrección fonética no se produce linealmente, sino en estadios. Preparar a las estudiantes para los subsiguientes cambios en su pronunciación, significa pasar por etapas, tal como se puede comprobar en la siguiente figura nº 32:



Figura 32: La pronunciación y la corrección fonética.

Como queda reflejado en la figura 32, y a la luz de nuestro acercamiento al tema de la corrección fonética, varios autores coinciden en que en la corrección fonética debe haber cierta secuenciación, pasando por tres fases principales: la percepción, la reproducción y la producción libre. En este sentido, es importante establecer un orden en las fases del aprendizaje de la pronunciación, empezando por una fase de reeducación del oído, donde hay que hacer que el aprendiz desarrolle una percepción selectiva prestando atención a lo que escucha; pasando después por una fase de reproducción, donde se favorezca la imitación de habla real en contextos naturales; y se terminaría con la fase de producción libre, donde es necesaria la corrección no solo de un elemento aislado, sino como parte de la comunicación dentro de las actividades comunicativas propias de la clase general de ELE. Por ello, siempre, antes de iniciar cualquier actividad, tanto de percepción como de imitación o producción libre, es necesario que los propios estudiantes conozcan qué elementos son los que les impiden comunicarse (error fonológico) y qué errores son los que no les impiden la comunicación pero denotan un acento extranjero (error fonético).

Sin embargo, en algunas ocasiones se necesitará un paso previo a los presupuestos anteriores. Es bien sabido que hay determinados errores derivados de ciertos sonidos que por su complejidad articulatoria son especialmente difíciles de corregir. Estos sonidos suelen ser los últimos en adquirirse por los niños en su lengua materna y los últimos en dominar un aprendiz de una segunda lengua. En estos casos, a veces, el aprendiz de la L2 necesita un apoyo extra antes de entrar en el proceso de corrección fonética, a través de las tres fases citadas. Entre la fase de percepción y las fases de reproducción y producción libre, en ocasiones, debe haber un espacio para la explicación y la sensibilización.

En cuanto a los métodos de corrección fonética, conviene señalar que, a la par que avanzaba la metodología de enseñanza de lenguas y, recientemente, en consonancia con la aparición de sucesivos recursos tecnológicos, se han desarrollado diversas estrategias y modelos para la corrección de los problemas de pronunciación. A continuación, resumiremos de manera breve los pros y los contras de los métodos empleados en la enseñanza de la pronunciación y en la corrección fonética. El objetivo es describir los principios básicos de estos métodos de corrección fonética aplicados a la enseñanza de E/LE y exponer las aplicaciones y limitaciones de cada uno. Así, las líneas que siguen no pretenden ser un análisis comparativo de los métodos, ni buscan defender la mayor eficacia de ninguno de ellos, sino una aproximación a sus posibles aplicaciones a los aprendientes marroquíes de ELE. Lógicamente no puede darse una comparación simétrica de los métodos debido a la diversidad de sus propósitos y procedimientos. Como lo refleja la siguiente figura nº 33, Renard (1979: 176) los agrupa en cuatro grandes apartados: los métodos articulatorios o fonoarticulatorios, los de oposiciones fonológicas o de pares mínimos, los procedimientos basados en la audición y la imitación, o sea, el método tecnológico, comúnmente empleado en los laboratorios de idiomas, y el sistema verbotonal (en adelante MVT). Grosso modo, en la corrección fonética tradicional los alumnos deben seguir unas normas de pronunciación y aplicar unas reglas de "pronunciación de la ortografía" (el método directo y el método de transcripción fonética, basados en la lengua escrita) o bien "técnicas de articulación" (el método audio-lingual o fonoarticulatorio, basado en los gráficos de articulación de los sonidos).



Figura 33: Métodos de evaluación de la pronunciación, según Renard (1979: 176).

El método articulatorio puede concebirse como un recurso de concienciación. La descripción articulatoria de los sonidos de la L2 despierta la atención hacia ellos y, así, facilita que se actúe de forma efectiva en su corrección. Además, en determinados casos –por ejemplo, adelantamiento del lugar de la articulación para pronunciar las vibrantes– se produce una mejora en la pronunciación. Visto desde esta perspectiva, el método fonoarticulatorio se basa en la posición consciente por parte del alumno de sus órganos articulatorios a la hora de emitir un sonido determinado. Por tanto, el alumno debe conocer cuáles son los órganos articulatorios y saber modificar su posición conscientemente. Se emplean frecuentemente láminas para ofrecer una descripción articulatoria de los sonidos.

Como limitación de este modelo, cabe señalar que la excesiva intelectualización del método puede no funcionar con determinados grupos de estudiantes. Además, la descripción teórica de un sonido no es suficiente para su correcta producción: es complicado modificar conscientemente la posición de los órganos articulatorios, los cuales se utilizan espontáneamente cuando se utiliza la L1. Asimismo, puede decirse que el método no incluye la corrección de elementos suprasegmentales. Ahora bien, el que los estudiantes conozcan la disposición articulatoria que se asocia a un sonido no implica que sean capaces de producirlo.

El método de oposiciones fonológicas consiste en ofrecer a los estudiantes series de pares mínimos al estilo de mira/mirra, en que el cambio de un fonema por otro conduce a un cambio de significado. Para cada grupo se eligen aquellos sonidos que, en teoría, presentan dificultades en la percepción. El método está basado en la idea de que la capacidad de discriminación auditiva es el paso previo a la correcta producción de sonidos. Es un elemento fundamental de información para el profesor, pues pone de manifiesto cuáles son los sonidos que presentan mayores dificultades en cuanto a su discriminación auditiva. Se centra, por tanto, en la percepción, fase previa a la correcta producción de sonidos. No obstante, cabe cuestionarse, en primer lugar, si un sonido nuevo se percibe siempre más claramente en oposición con otro similar y, en segundo lugar, no resulta fácil encontrar pares de palabras para todas las oposiciones de la lengua (Llisterri, 2003: 101), por lo que el método es aplicable a un número limitado de sonidos. Por último, este método se limita a oposiciones de elementos segmentales y, por tanto, no abarca la prosodia, es decir, no sirve para corregir elementos como la entonación de enunciados, pues tiene la palabra como límite.

El método tecnológico consiste en el trabajo oral con aparatos que permiten registrar la voz del alumno y comparar sus emisiones con un modelo de corrección fonética. Existen diferentes herramientas informáticas para la corrección fonética, que Llisterri (2003) agrupa en dos categorías: las que ofrecen una representación visual de la onda sonora (por ejemplo, el programa Praat, de Boersma y Weenik, Universidad de Ámsterdam) y las que incorporan técnicas de reconocimiento del habla (como Talk to Me, de Auralog). El método tecnológico se dirige hacia la percepción y la concienciación. A partir de la obtención de pruebas científicas, el alumno presta atención a determinados aspectos de la pronunciación que en principio pueden pasar inadvertidos o incluso provocar cierto escepticismo. En principio, el alumno no comprende en qué difiere su pronunciación de la de un nativo, puesto que no percibe aquello que en su lengua materna no existe. El método cuenta también con la ventaja de prestar atención a la prosodia. Como limitación del método, se ha señalado la necesidad de una alta capacidad de corrección autónoma por parte del alumno. Realmente es difícil que un alumno corrija su propia pronunciación a través de modelos informáticos. Quizá sea conveniente reservar estos recursos para estudiantes con alto nivel de autocorrección o para etapas avanzadas del aprendizaje, o bien adaptarlos a grupos más numerosos para que el profesor pueda conducir la corrección.

El Método verbo-tonal, ideado por el lingüista y fonetista Petar Guberina en Zagreb (creador a su vez del SUVAG, Sistema Universal Verbal Auditivo de Guberina), fue dado a conocer en París en 1954. El sistema verbo-tonal (Renard, 1979; Intravaia, 2000) tiene sus orígenes en los métodos propuestos por P. Guberina en Zagreb (Croacia) para la enseñanza de la lengua oral a niños con deficiencias auditivas, mientras que su aplicación a la corrección fonética en lenguas extranjeras se desarrolló en la Universidad de Mons (Bélgica), impulsada por R. Renard, en el marco de la metodología estructuro-gobal audio-visual (SGAV) de los años 60. Con este método, donde el habla es considerada ante todo comunicación y la percepción auditiva su principal eslabón, ante una falta o error de pronunciación en el alumno, se selecciona un modelo adecuado (lo que se conoce como estímulo) y se sustituye el modelo inicial del alumno, es decir el error cometido, por otro modelo mejor y correcto. Precisamente por sus orígenes, se comprende fácilmente que uno de los principales postulados del sistema verbo-tonal sea la noción de "sordera fonológica", según la cual la persona que aprende una lengua extranjera es "sorda" a los contrastes fonéticos inexistentes en su L1. La enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética se basan, por ello, en una "reeducción" de la percepción para que el alumno llegue a asimilar adecuadamente las categorías fonética de la L2 y consiga, así, una producción lo más cercana posible a la nativa. En el terreno práctico, algunos de los procedimientos más concretos del método son:

- La prioridad de la percepción. A fin de que los estudiantes alcancen, de manera gradual, una producción fonética de calidad, sus defensores, en especial Renard (1976b), proponen ejercicios para reeducar la audición en los cuales los modelos percibidos por el alumno deben ser siempre los más adecuados.
- La entonación y el ritmo son la base de la lengua. Además de intentar que el alumno respete estos rasgos de la lengua aprendida, se pueden situar los sonidos dificultosos en la cima de curva melódica para facilitar su pronunciación.
- El recurso de la tensión, que favorece la pronunciación de sonidos. La tensión es, para los fonetistas verbo-tonalistas, un parámetro central en el conjunto de propiedades esenciales de las realizaciones fónicas, y tendrá un papel fundamental en nuestra propuesta de corrección fonética.

- El recurso a la fonética combinatoria. Como los sonidos se influyen mutuamente, se puede situar un sonido problemático junto a otros que ayuden a su corrección.
- El recurso a la pronunciación matizada, que consiste en deformar el sonido que se quiere corregir buscando otro que se realice en dirección contraria a la del error. Landercy y Renard (1977: 202) explican claramente en qué consiste esta técnica: Todo fonema se realiza mediante infinitas variantes. A partir de ahí, se puede educar la percepción auditiva de los alumnos presentándoles alófonos que les ayudarán a percibir mejor ciertas diferencias pertinentes que su sistema de escucha (una criba fonológica) no les predispone a distinguir.

De todos estos recursos se sirve fundamentalmente, a efectos correctivos, el método verbo-tonal, que, como todos, adolece de algunos inconvenientes y de ciertas limitaciones de tipo práctico subrayadas por los expertos en la materia. En primer lugar, resulta necesario tener una base teórica de fonética para poder diseñar ejercicios que incorporen los procedimientos que se defienden desde este método. En segundo lugar, es un sistema por completo individualizado, lo que lo hace particularmente costoso desde el punto de vista económico. Y puede reprochársele, en fin, que, dado que con frecuencia la meta es corregir un solo sonido cada vez, las frases con las que se trabaja suelen resultar un tanto artificiosas, debiendo pasar cierto tiempo hasta conseguir el habla espontánea correctamente pronunciada. Sin embargo, no sería justo dejar de mencionar que los resultados obtenidos, cuando el método verbo-tonal se ha puesto en práctica con todas sus consecuencias, han sido a menudo espectaculares.

Tras acercarlos a los modelos y métodos más populares en la corrección fonética, cabe preguntarnos: ¿Qué tipos de actividades son los más comunes en la enseñanza de la pronunciación? Para responder a esta pregunta, diremos en un principio que las actividades de pronunciación son necesarias y útiles en la medida en que permitan al alumno corregir y subsanar sus errores de pronunciación. A continuación, pasaremos revista a algunas de actividades y estrategias de corrección fonética comúnmente utilizadas en las clases de lenguas extranjeras, siempre en aras a que en los capítulos siguientes veremos sus posibles aplicaciones a los aprendientes marroquíes de ELE.

En líneas generales, queremos subrayar que existe una ausencia de herramientas pedagógicas para la enseñanza y práctica de la pronunciación y la corrección fonética¹⁷. La escasa motivación que despiertan los contenidos propios de la pronunciación y de corrección fonética, los prejuicios asociados a estas materias, el poco dinamismo de las actividades ya existentes y, en muchos casos, la necesidad de cubrir un programa ya bastante ambicioso, se traduce en una serie de carencias de materiales en los que se enfatice la práctica de la pronunciación y la corrección fonética. Existe, por lo tanto, una verdadera necesidad de crear materiales interesantes y comunicativos, que se puedan integrar fácilmente en la programación de cursos de ELE, tanto por su contenido temático como por las destrezas a los que estén asociados, y en concordancia con el nivel y necesidades de los alumnos. En este sentido, advierte Lidia Usó Vicedo (2008:108):

Como resultado de esta situación, los materiales de instrucción y las prácticas de los profesores están todavía influenciados por el sentido común y la intuición, al no tener dirección alguna (Derwing y Munro, 2005; Levis, 2005) e incluso muchos docentes se muestran reacios a enseñar pronunciación y la corrección fonética. Para ellos este problema se resolvería si los investigadores en Lingüística Aplicada se tomaran la responsabilidad de estudiar e interpretar la investigación técnica para los especialistas pedagógicos y se incorporaran los hallazgos pertinentes en los materiales de formación de profesores y en los libros de texto de los alumnos.

En este sentido, Carbó et al. (2003: 15) también apuntan que los resultados de las investigaciones en Fonética teórica y aplicada deberían tenerse en cuenta en el diseño de los ejercicios de pronunciación y de corrección fonética de los métodos y materiales complementarios. Así, es conveniente subrayar que desde la publicación en 1974 del *"Manual Práctico de Corrección Fonética del Español"* de A. Sánchez y J.A. Matilla, han aparecido una serie de libros de ejercicios orientados a la corrección fonética en ELE. Y, aunque no es posible realizar una presentación detallada de cada uno, pueden señalarse algunos rasgos comunes citados por Listerri (2005, 2009, 2011), entre ellos la progresión de los elementos segmentales a los suprasegmentales, la menor presencia de estos últimos y la audición y repetición de palabras aisladas o de enunciados como principal estrategia de aprendizaje. Se incluyen también ejercicios de discriminación auditiva basados en pares mínimos o actividades consistentes en señalar elementos identificados en los ejemplos grabados. En algunos de ellos se presenta conjuntamente la pronunciación y la ortografía y se introduce también la transcripción fonética,

¹⁷ Para una visión más detallada sobre el tema, remitimos a los estudios de Listerri (2005, 2009, 2011).

utilizando el Alfabeto Fonético Internacional (Fernández y de Santiago, 1997; Moreno, 2000), adaptándolo explícitamente (Inchaurrealde et. al., 2001; Quilis y Fernández, 1969), mezclando el AFI con el sistema tradicional de la Revista de Filología Española (Fernández, 1999), empleando únicamente este sistema (Romero y González, 2002) o recurriendo a símbolos propios (Sánchez y Matilla, 197

Aparte de las citadas actividades propias del sistema verbo-tonal, encaminadas a la rehabilitación de la capacidad auditiva y del habla en sujetos con deficiencias auditivas y centradas en la corrección fonética de los errores suprasegmentales (el acento y la curva entonativa), existen otras actividades que proceden de otros métodos didácticos y que son empleadas con mayor frecuencia en los manuales de ELE, que se sirven de técnicas como el recurso a la fonética combinatoria (la coarticulación o influencia de unos sonidos sobre otros) y a la pronunciación matizada (la duración de un sonido y la intensidad), Así, si recapitulamos las técnicas que hemos ido mencionando en el párrafo anterior, y las que hemos tratado al abordar los métodos de enseñanza de la pronunciación, podemos establecer las siguientes:

- La discriminación auditiva de fonemas mediante el empleo de pares mínimos, contextualizados o no.
- La presentación de descripciones articulatorias detalladas, a veces con la ayuda de diagramas, fotos, diapositivas, software, etc.
- La repetición e imitación de los modelos propuestos por el profesor, o de las muestras obtenidas de grabaciones magnetofónicas, videos, software, etc.
- El uso de la transcripción fonética.
- El empleo de programas informáticos especialmente diseñados para la enseñanza de la pronunciación y la explotación para fines fonéticos de ejercicios realmente significativos y de actividades comunicativas diseñadas en principio para alcanzar otros objetivos.

Además, contamos con excelentes clasificaciones de las actividades de corrección fonética. Aparte de la citada contribución de Llisterri (2005, 2009, 2011) al respecto, destacan los inventarios realizados por Agustín Iruela (2007: 9) y Matute Martínez (2005: 472-473). En este sentido, Iruela (2004) ha hecho una amplia recopilación de actividades y técnicas de corrección fonética para su tratamiento y didáctica en el aula. Además Iruela, en un intento de actualizar la enseñanza de la pronunciación en ELE y

hacer que quede al mismo nivel de evolución que las otras áreas, ha establecido un profundo y amplio marco teórico de la adquisición, el aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación, al tiempo que ofrece criterios para integrar la pronunciación en una didáctica moderna. En su acercamiento al tema, Iruela (2007: 9) divide las actividades de pronunciación y de corrección fonética en dos bloques: actividades que llama “capacitadoras”, cuyo propósito es el de preparar al alumno para que use su competencia fónica de forma eficiente y las actividades “comunicativas”, que pretenden que el alumno use su competencia fónica de forma fluida con un propósito comunicativo. No obstante, Iruela (2007: 9) señala que abundan las críticas a las actividades centradas en la pronunciación y de corrección fonética. Los principales argumentos que esgrime son las siguientes: (a) estas actividades tienen una utilidad limitada; (b) no están en sintonía con un enfoque comunicativo de la enseñanza de L2; (c) la lengua que emplean no es auténtica; (d) el material está centrado en palabras o frases aisladas y por tanto, es difícil la transferibilidad a la comunicación natural; (e) el material estructurado y analítico resulta extremadamente desmotivador; (f) son actividades artificiosas porque los alumnos proporcionan información que todos saben; (g) no se corresponden con un acto de comunicación.

Por su parte, Matute Martínez (2005: 472-473), basándose en la clasificación de los ejercicios de corrección fonética que proponen tres manuales de fonética y fonología de ELE (de Quilis y Fernández, Barrutia y Terrel, e Iribarren) y tres manuales enfocados únicamente a la práctica en un nivel intermedio (de González y Romero, Nuño y Franco, y Moreno Fernández), establece dos bloques de actividades de corrección fonética. En concreto, y siguiendo a Matute Martínez (2006: 471), las cuatro clases de ejercicios de discriminación auditiva propuestos en los manuales de fonética y fonología de ELE y en los manuales enfocados a su práctica para los niveles B y C (intermedio y avanzado) se pueden resumir de la siguiente manera:

- Audición y discriminación: Escucha, identifica sonidos, sílabas, intensidad, grupos fónicos, entonación, sonidos diferentes e iguales.
- Transcripción: Completa con sonidos, sílabas, palabras, acentos, puntuación, entonación; Copia al dictado; Transcribe fonéticamente; Marca la pronunciación de la sinalefa o la entonación; Corrige la grafía.
- Relación o distinción: Elige la opción correcta de sonidos, intensidad, entonación; Marca el orden de aparición y orden de palabras; Clasifica por

tipos; Compara la escritura, compara la pronunciación en distintos dialectos del español, y en distintas lenguas; Analiza tu dicción.

- Resumen, contextualización y predicción: Escucha un texto; Elabora frases, un texto a partir de las palabras, un texto a partir de la entonación; Indica los rasgos de un sonido, de su modo de articulación; Graba tu voz.

En cuanto a las actividades para la producción, que suelen ser menos frecuentes y variadas en los manuales de ELE, Matute Martínez (2006: 472) nos recuerda las siguientes:

- Práctica estructural: Repite, imita, lee sonidos, sílabas, palabras, intensidad, grupos fónicos, frases, entonación.
- Respuesta y evaluación: Reacciona a preguntas; Explica por qué llevan tilde las siguientes palabras; Escucha, graba y corrige la pronunciación propia y la pronunciación ajena, la pronunciación formal y la informal.
- Predicción: Describe cómo hay que pronunciar un sonido; Pronuncia sin oír, escucha y repite; Cambia la; Describe un dibujo; Entrevista a alguien y completa la tabla correspondiente con los datos que faltan.
- Ampliación: Utiliza el sonido en una palabra; Continúa la palabra, la oración, el texto; Elabora preguntas; Escribe un texto.

En conjunto, el examen de la tipología de ejercicios en los manuales de ELE, realizado por Iruela y Matute Martínez (2005: 472-473), revela que las actividades de producción (mayoritariamente de práctica estructural) suelen ser menores en número y variedad frente a las de discriminación auditiva, y frente a los métodos de otras lenguas como el inglés. Este hecho puede llevar a pensar que sigue confiándose en que la capacidad de discriminación llevará consigo la de articulación. Por otro lado, Matute Martínez advierte de que en los métodos revisados se enseña la pronunciación a partir de la lengua escrita. Así recomienda disociar las actividades de enseñanza de la pronunciación y de corrección fonética para destacar la idiosincrasia de la L2 frente a la L1, por lo que resulta fundamental desterrar de las clases de ELE la idea de que en español se pronuncia como se escribe, pues no ayuda a los aprendices no nativos.

4.7. La evaluación de la pronunciación.

En cuanto a las diferentes técnicas de evaluación de la pronunciación existentes, como regla general, los expertos recomiendan que los exámenes centrados en la pronunciación no deben ser menos fiables ni menos válidos que los pensados para las destrezas lingüísticas clásicas (expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita). Esto quiere decir, en primer lugar, que el profesor debe prepararlos con antelación y con mucho esmero, tomando en cuenta, por supuesto, el alumnado al que van dirigidos y el tiempo de que se va a disponer para su administración; y, en segundo lugar, que han de cumplir necesariamente unos requisitos determinados, si en verdad se pretende dotarles de rigor científico. Según Harrison (1983: 140), un examen de producción oral no controlado, por ejemplo, en el que el estudiante habla sobre cualquier cosa y las reacciones del profesor son espontáneas no resulta muy válido ni muy fiable para juzgar la pronunciación, puesto que, entre otras desventajas, tiene la de impedir la comparación de la producción de un alumno con la de otro.

Tras acercarlos a los modelos y métodos más populares en la corrección fonética, cabe preguntarnos: ¿Qué tipos de actividades son los más comunes en la enseñanza y la corrección fonética? Para responder a esta reflexión, diremos en un principio que las actividades de corrección fonética son necesarias y útiles en la medida en que permitan al alumno corregir y subsanar sus errores de pronunciación. A continuación, pasaremos revista de algunas de actividades y estrategias de corrección de la pronunciación comúnmente utilizadas en las clases de lenguas extranjeras, para aplicarlas a los aprendientes marroquíes de ELE en el último capítulo de la corrección fonética. En líneas generales, existen numerosas estrategias y técnicas de corrección de la pronunciación. Para una visión más detallada sobre el tema, remitimos a los estudios de Llisterri (2005, 2009, 2011). Como lo ilustra la siguiente figura nº 34, Gil Fernández (2007: 16) recomienda varias técnicas de evaluación, directas e indirectas, como la audición (y posible reproducción) de diversos enunciados seleccionados con anterioridad por el docente en función de los fenómenos fónicos cuya percepción, y posible reproducción, interesa calibrar; la lectura de un fragmento breve o de un diálogo; la descripción de una serie de imágenes, y una entrevista a partir de un

conjunto de preguntas previamente elaborado por el profesor y que ha de ser el mismo para todos los estudiantes.

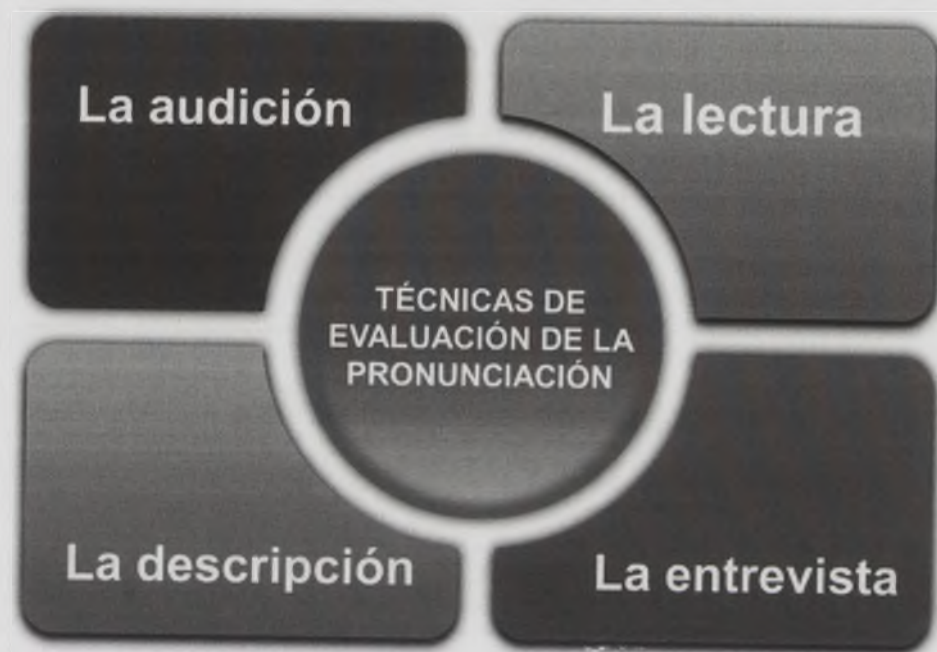


Figura 34: Técnicas de evaluación de la pronunciación, según Gil Fernández

(2007: 16).

La técnica de la lectura consiste en pedir al estudiante que lea en voz alta unas pocas líneas de un texto escrito. Antes, es conveniente concederle unos minutos para que se familiarice con el fragmento elegido y pueda practicarlo un poco hasta conseguir 'sonar' lo más natural posible. Como apuntan van Weeren y Theunissen (1987: 221), una ventaja de este procedimiento es que pueden obtenerse fragmentos de habla comparables de distintos examinados. Otro punto a su favor es que el profesor puede controlar la longitud y el nivel de dificultad del texto leído sin que, por otra parte, se vea obligado a transcribirlo, como a veces sucede con los enunciados libres emitidos por los estudiantes. La desventaja, en cambio, es que en este ejercicio no se tiene en cuenta la influencia de una variable importantísima cual es la habilidad para leer en voz alta, de la que carecen muchos hablantes nativos y cuyos efectos no han sido investigados hasta el momento. Por consiguiente, hay que otorgar a esta prueba la importancia relativa que

merece, de modo que la puntuación final nunca dependa solo de los resultados alcanzados en este ejercicio.

La descripción de alguna imagen es otra de las técnicas de evaluación que se suelen utilizar. Cuando el profesor la ponga en práctica, debe recordar que no está juzgando el dominio del vocabulario ni de las estructuras sintácticas que posea el estudiante, sino que ha de limitarse a evaluar los aspectos fónicos. ¿Cuáles en concreto? Esto dependerá en buena medida del nivel de los alumnos y de la jerarquía de errores con la que estemos operando. Con los estudiantes de nivel inicial, lo más interesante sería considerar su capacidad de reproducción de los factores prosódicos o segmentales que interfieran en el significado; para los más avanzados se dejarían las cuestiones de detalle, soslayando en cualquier caso aquellos matices fonéticos que son inapreciables incluso para los hablantes nativos (por ejemplo, algunos fenómenos coarticulatorios) y cuya corrección conlleva un esfuerzo desproporcionado. En esta, como en las otras actividades, conviene que el docente fije su atención solo en una o dos variables a un tiempo, porque intentar evaluar todas las facetas de la pronunciación de una persona a la vez ofrece escasas garantías de fiabilidad, aparte de ser muy trabajoso. Es imprescindible, por tanto, que el profesor emplee una grabadora, que le permitirá escuchar repetidamente las diferentes producciones de sus estudiantes, seleccionando los rasgos que en cada caso le interese juzgar y pasando por alto los otros errores detectables no relacionados con tales rasgos.

Finalmente, la entrevista o breve charla con el alumno es, en efecto, una técnica muy útil para sopesar, de forma directa¹⁸, la calidad y la propiedad de su pronunciación. Muchos profesores de segundas lenguas entienden que una conversación abierta, aunque controlada, es necesaria por ser más informativa que un test discriminativo u otro ejercicio solo fonético, puesto que no solo nos informa sobre los hábitos articulatorios, sino también sobre su capacidad para adecuarlos a las variables comunicativas. Si se desea un cierto grado de uniformidad entre las respuestas de todos los examinados, lo mejor es presentarles un estímulo visual, una historieta por ejemplo, a partir de la cual se suscitarán temas de conversación lógicamente más constreñidos.

¹⁸ De hecho, este tipo de prueba se denomina directo, puesto que evalúa la respuesta del alumno enfrentado a una situación 'real' y su capacidad para resolverla o no. Las pruebas de tipo indirecto, como sería un test de elección múltiple, implican un proceso más elaborado de análisis por parte del examinador, que debe extraer conclusiones sobre la suficiencia del estudiante a partir de su dominio 'sobre el papel' de ciertos aspectos considerados decisivos.



5. La adquisición de la pronunciación en L2.

Las variables que condicionan una buena pronunciación de una lengua no son precisamente las que siempre guardan relación con la labor del docente. Las particularidades psicológicas del alumno, su edad, el tiempo de residencia en el país o países en que se habla el idioma en cuestión, la cantidad de práctica activa que el estudiante desarrolla y su motivación de aprender son, de acuerdo con varios estudios, factores mucho más decisivos para el aprendizaje que el tiempo transcurrido en el aula repitiendo sonidos o entonando oraciones. A la hora de fijar el énfasis que deberá concedérsele a la pronunciación dentro de un programa, el profesor necesariamente habrá de tener en cuenta las variables individuales y psicológicas de los alumnos.

5.1. Factores condicionantes de la adquisición de la pronunciación.

El proceso de adquisición del sistema fonológico de una segunda lengua es diferente al de la adquisición de su sintaxis y léxico desde muchos puntos de vista: actitud, aptitud (habilidad en la codificación fonémica), destrezas psicomotoras, etc. De hecho, existe gran evidencia de aprendices que dominan la sintaxis y el léxico, pero no la pronunciación. Aparte de la evaluación y la ejercitación de la pronunciación, existen muchos otros factores que intervienen en el proceso de adquisición de la pronunciación de una segunda lengua y condicionan el grado de competencia alcanzado: la actitud del aprendiz, su motivación, factores socioculturales, factores socio-psicológicos, etc. A continuación, realizamos un recorrido por diferentes hipótesis y estudios que se han elaborado hasta la fecha sobre los distintos factores que inciden en la adquisición del sistema fonológico de una segunda lengua.

5.1.1. La interferencia de la lengua materna.

Es ampliamente comentado por los profesores de idiomas que la pronunciación es el componente de la lengua donde más se refleja la interferencia de la lengua materna, mucho más que en la gramática o el vocabulario. La principal prueba de la influencia de la lengua materna en la adquisición de una segunda lengua reside en el peculiar acento que tienen todos los aprendices de una misma lengua materna al hablar la lengua inglesa. Este acento es un reflejo del sistema fonológico de su lengua materna. Es bien

sabido que todo acento extranjero presente en las emisiones de los hablantes de segundas lenguas mantiene y reproduce algunos de los rasgos fonéticos que caracterizan a al idiomas maternos respectivos.

El reconocimiento de esta 'contaminación' de la L2 por parte de la L1 sentó las bases de la denominada Hipótesis del Análisis Contrastivo, expuesta con claridad en la obra de Robert Lado "*Linguistics across Cultures*", publicada en 1957 y enmarcada en la lingüística de corte estructural. En ella, para entender y explicar la aparición de tales propiedades peculiares de la L1 en la L2, se acudió a la noción de transferencia negativa o interferencia del primer idioma sobre el segundo, a la que se culpaba también en buena medida de los modestos resultados en la enseñanza de la pronunciación. La interferencia en el campo fónico, ya reconocida por muchos fonólogos desde Polivanov (1931) y Trubetzkoy (1939), no solo afecta a la producción, sino también a la percepción de la cadena hablada -un oyente interpreta los sonidos que escucha en términos de las categorías fonológicas existentes en su propia lengua-; es selectiva, en el sentido de que no todas las estructuras fónicas de la L1 están presentes en la L2, y no solo se restringe al nivel segmental, sino que se da igualmente en otros ámbitos como en el de la entonación y el ritmo o en el más general de disposición articulatoria.

En su versión más 'fuerte', la hipótesis contrastiva, pues, establecía que todos los errores que el hablante comete al expresarse en la L2 podían predecirse a partir de la comparación del sistema de esta última con el de su idioma materno. Se hablaba de interferencia (Weinreich 1953) en los casos de sustitución de sonidos similares pero no iguales en la L1 y la L2, en los casos de variación alofónica indebida, en los de infradiferenciación fonológica, en los de transferencia fonotáctica (la pronunciación del ing. [e]study por un hispanohablante en lugar de la correcta [s]tudy) y en todos los casos de transferencia de rasgos prosódicos. Las áreas de dificultad más importantes serían, en primer lugar, las relacionadas con los sonidos similares que existen en la L1 y la L2 pero se estructuran y se emplean de manera distinta en ambas: el hablante, entonces, asume que es fonológicamente o fonéticamente idéntico lo que en realidad no lo es. Como veremos más adelante, la /u/ y la /i/ largas son, por ejemplo, dos fonemas contrastivos en árabe, mientras que en castellano no lo son, por lo que al hispanohablante le resulta muy difícil reproducirla voluntariamente de modo no automático.

Posteriormente, sin embargo, a partir sobre todo de trabajos de Brière (1966), Sciarone (1970) y Wardhaugh (1970), la Hipótesis del Análisis Contrastivo perdió su poder predictivo, excesivo y a menudo no confirmado, y, en su nueva formulación post hoc, más 'débil', se limitó a intentar explicar algunos -no todos- de los errores ya constatados. Fue en los años setenta cuando el Análisis Contrastivo comenzó a dejar paso al Análisis de Errores, ya que se observó que muchos errores no eran fruto de la interferencia de la lengua materna, al igual que se puso de manifiesto la insuficiencia descriptiva del modelo, pues analizaba superficialmente las diferencias cuantitativas entre los sistemas lingüísticos en detrimento de las descripciones de carácter cualitativo.

En la investigación de Brière, en *An investigation of phonological interference* (1966), se analizó el caso de algunos estudiantes norteamericanos para los que el pronunciar la [x] árabe no entrañaba grandes dificultades, a pesar de que en inglés tal sonido no existe y, por consiguiente, de acuerdo con la predicción del análisis contrastivo, debería haber resultado muy problemático. La cuestión, pues, no es tanto explicar por qué se producen algunos errores, sino por qué no llegan a producirse otros. Pero la de interferencia no ha sido una noción exclusivamente vinculada a la gramática contrastiva. De forma implícita, está reconocida en el modelo que la sucedió, conocido como Análisis de Errores, puesto que en él se distingue entre errores motivados por la influencia de la L1 y errores generados al hilo del propio aprendizaje, cuyas diversas fases dan lugar a auténticos sistemas codificados, cada vez más perfeccionados y cercanos al de la lengua meta (esto es, sucesivos estadios interlingüísticos), en los que la interferencia se va viendo progresivamente reducida o superada. El Análisis de Errores propone un replanteamiento tanto de la teoría del aprendizaje como del tratamiento de los errores, revalorizando el propio concepto y ampliando las posibles fuentes causantes del error.

En efecto, al analizar en profundidad los errores fónicos característicos del aprendizaje de una L2, se observa que no todos ellos pueden englobarse en el mismo apartado, y, así, junto a los errores y sustituciones debidos claramente a la interferencia -que, aunque eliminables, ciertamente son los más difíciles de erradicar- aparecen otros, denominados errores de desarrollo, porque son similares e incluso idénticos a los que el niño comete en el proceso de adquisición -como lengua materna- de la lengua objeto y que llegará a evitar, finalmente, con el paso del tiempo. Algunos fonos conllevan tal grado de dificultad intrínseca, articulatoria o acústica, que tanto los niños como los adultos tienden a eludirlos: la [r] española, por ejemplo, es un sonido difícil para los niños que

adquieren el castellano como lengua materna y también lo es para los extranjeros que la aprenden como lengua segunda como los aprendientes marroquíes de ELE, especialmente la vibrante múltiple que no poseen ese sonido en su sistema fonológico nativo.

Existen otras aproximaciones más recientes al estudio de las diferencias fonéticas entre lenguas para predecir los errores de pronunciación y analizar la interferencia entre L1 y L2. Una de ellas es la Hipótesis de la Interlingua desarrollada a partir de los trabajos de Selinker (1972) y Corder (1974), supone que el aprendiz de una segunda lengua posee códigos lingüísticos que le son propios y que no se identifican ni con los de la L1 ni con los de la L2. La gramática y, con ella, la fonología de esta interlengua pueden funcionar, pues, con total independencia de la de la lengua materna y la lengua objeto, de acuerdo con un sistema basado parcialmente en las dos y condicionado por otros factores como los universales lingüísticos o las estrategias comunicativas. Esta noción de una interlengua dotada de características 'autónomas' y sujetas también a una evolución independiente podría dar cuenta del primer fenómeno arriba comentado: algunos aprendices emiten sonidos que no se explican ni a partir de L1 ni de L2.

Otro de estos nuevos acercamientos es la propuesta por J. E. Flege (1987), basada en el criterio de la similitud fonética. Para Flege existen, en primer lugar, los sonidos idénticos en la L1 y la L2, que no crearán dificultades en el aprendizaje; en segundo lugar, tendríamos los sonidos nuevos en la L2, sin equivalencia en la L1, en los que es posible alcanzar una producción muy cercana a la nativa, puesto que no se encuentran sonidos parecidos en la L1 que puedan causar una interferencia; y, en tercer lugar, los sonidos similares en la L1 y la L2 son los que tienen menos posibilidades de escapar al efecto de la interferencia y, por tanto, los que provocarán más problemas en el aprendizaje. Es el proceso que Flege (1987) describe como "clasificación equivalente". Mientras que para un sonido completamente nuevo no se encuentra ninguna categoría en la L1 a la que asimilarlo, en un sonido parecido será más difícil llegar a una producción nativa, justamente por la interferencia de las categorías existentes. Dicho fenómeno fue ya puesto de manifiesto por los precursores de la fonología estructural como E. Polivanov (1931) y N.S. Trubetzkoy (1939), bajo la denominación de "criba fonológica". La siguiente figura nº 35 ilustra esta teoría:

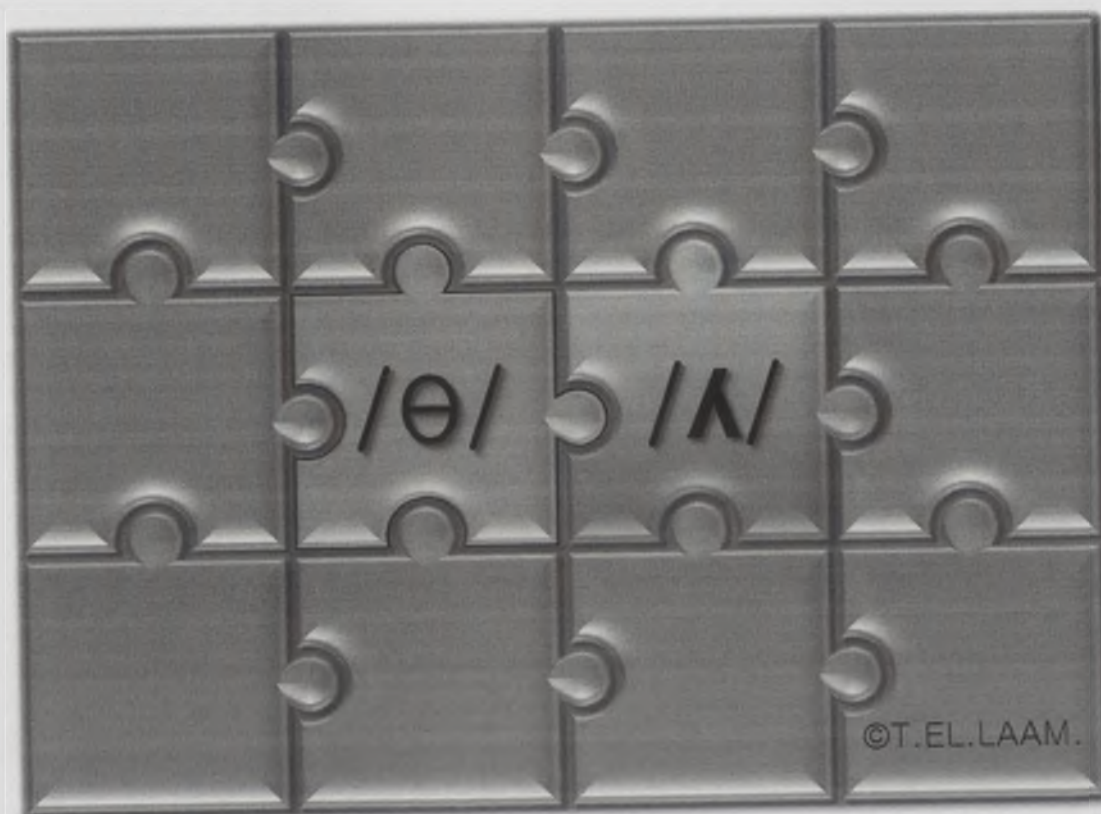


Figura 35: Teoría de la criba fonológica de Trubetzkoy (1964).

Se desprende de esta figura que la interferencia se basa en la idea de que durante la adquisición de la L1 en la infancia se forman las categorías fonéticas propias de esa L1. Este conjunto de categorías condiciona la adquisición de una L2, pues se tienden a interpretar los sonidos similares en función de las categorías ya creadas, asimilándolos a los de la L1. El aprendiz de una lengua extranjera se encontrará en una situación de déficit fonológico a la hora de enfrentarse con fonemas inexistentes en su lengua materna y, lo que es más grave, la simple experiencia comunicativa con la nueva lengua no va a ser suficiente para la adquisición de dichos fonemas. Se produce una especie de “sordera” fonológica, que le hará percibir los sonidos de la lengua extranjera a través del sistema fónico de su lengua materna, que actúa como una verdadera “criba fonológica” (Trubetzkoy, 1964). El modelo de interferencia interlingüística de base perceptiva muestra que el conflicto entre las peculiaridades fonológicas de la L1 y la L2 crea un sistema de interferencias que no son casuales sino que pueden ser identificadas y caracterizadas mediante un análisis contrastivo entre el sistema de la L1 y el de la L2 que el alumno trata de adquirir.

Como se representa igualmente en la figura nº 35, existe una clara evidencia de que en la pronunciación de los adultos hay cierta impermeabilidad y rechazo hacia los fonemas de la L2 (rectángulos de color naranja). La existencia de este fenómeno en el aprendizaje de la L2 en los adultos, entonces, no parece haber sido cuestionada. Como dijimos en el marco teórico, en el momento en el que adquirimos el sistema fonológico de nuestra lengua materna analizamos los sonidos lingüísticos utilizando un filtro exclusivo. Según se representa simbólicamente esta figura, lamentablemente, este recipiente o filtro, que hace posible que identifiquemos el conjunto de fonemas de nuestra lengua, es un impedimento para identificar los fonemas de las restantes que son rechazados e intransferibles al sistema fonológico de la LM. Por ello afirma Trubetzkoy, (1939: 2))

El sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice (...) Las personas se apropian del sistema de su lengua materna y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen la "criba" fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta "criba" no se adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incomprensiones.

Según la hipótesis del recipiente fónico de Cantero (1999: 56), los niños gracias a su input oral construyen una especie de recipiente fónico en su primer estadio de adquisición de la lengua, dentro del cual van introduciendo todos los conocimientos léxico-gramaticales y a partir del cual se materializan en la forma sonora que impone dicho recipiente. Cuando el input oral corresponde además a una segunda o tercera lengua, se construyen otros tantos recipientes fónicos. Este proceso dura hasta los 4/5 años aproximadamente, edad en la que se considera que se ha completado en gran medida la adquisición fónica, de ahí que los niños puedan convertirse en hablantes nativos de más de una lengua. Sin embargo, en la adquisición de lenguas extranjeras por parte de los adultos, el progreso que se produce en la interlengua fónica se paraliza muchas veces antes de llegar a adquirir una competencia nativa. No ocurre así con las demás competencias lingüísticas (sintáctica, morfológica, léxica) en las que normalmente la interlengua sigue avanzando y no se detiene en su camino hacia la lengua objeto. Aunque existan también fosilizaciones, el grado alcanzado es mínimo en comparación con las que se producen en el ámbito fonológico.

5.1.2. El factor edad.

Son innumerables los estudios llevados a cabo sobre el grado en que el 'factor edad' influye en el dominio de la pronunciación, sin que pueda decirse que en la actualidad sea un asunto resuelto, como reconoce Gil Fernández (2007). Desde luego, es un hecho comprobado que cuanto mayor es la persona que intenta dominar la fonética de una segunda lengua, peores son los resultados obtenidos y, al revés, cuanto menor es la edad de una persona, mejor y más rápida es la pronunciación de la lengua que aprende. Es también una realidad constatada que, si medimos, por el contrario, la adquisición de la pronunciación a corto plazo, en el contexto de la clase de idioma por ejemplo, cuanto mayor es el estudiante, más capacidad demuestra para reproducir el sistema fónico de la L2. Así pues, las personas mayores pueden conseguir mejores resultados en un primer momento, pero que, salvo escasas excepciones, son los niños los que con el paso del tiempo llegan a pronunciar la segunda lengua como nativos.

Se han apuntado diversas explicaciones al respecto. Para muchos autores, defensores de la que se podría llamar "hipótesis neurológica", los niños aprenden una lengua extranjera antes de que se haya completado la lateralización cerebral o especialización de los hemisferios del cerebro para las funciones lingüísticas, es decir, durante el llamado periodo crítico, pueden hablarla sin ningún tipo de acento, mientras que los adultos, después de cierta edad, pierden la 'plasticidad' o flexibilidad neurofisiológica necesaria para programar y coordinar los mecanismos neuromusculares que intervienen en la producción de los nuevos sonidos. Con respecto a la pronunciación, el periodo crítico abarcaría desde los 2 años hasta la pubertad (de los 11 a los 14 años aproximadamente)¹⁹. Estas diferencias dependientes de la edad son especialmente marcadas por lo que hace a la capacidad de percibirlos contrastes fonológicos del nuevo idioma y de pronunciarlos: los niños pueden discriminar pares de sonidos de manera

¹⁹ Esta teoría de una etapa temporal limitada para hacer posible la pronunciación sin acento fue expuesta por el neurólogo Wilder Penfield en 1959 (y desarrollada después por Lenneberg, 1967), a partir de sus observaciones sobre niños y adultos afásicos que habían perdido la capacidad de habla debido a alguna lesión de la corteza cerebral. Si el daño se había producido antes de la pubertad, la pérdida de habla no era permanente, porque el cerebro podía transferir los centros del lenguaje del hemisferio izquierdo, dañado, al derecho, sano. Si, por el contrario, la lesión había ocurrido después de los 11 o 12 años, las posibilidades de curación eran mínimas, dado que la especialización de los hemisferios estaba avanzada y la posibilidad de 'cambiarlos' era también mucho menor.

categorial con independencia de que dichos contrastes se den o no en la lengua de su entorno, lo que no puede afirmarse de los adultos, que pierden esa habilidad con el paso de los años. De estos hechos comprobados en investigaciones experimentales se deduce que cualquier esfuerzo por eliminar el acento en las personas mayores es inútil.

Algunas de las causas están asociadas con factores fisiológicos. Lenneberg (1967: 78) propuso la citada "hipótesis del período crítico" para la adquisición del lenguaje, el cual terminaría en la pubertad, pues, según él, se ha completado la lateralización hemisférica y el cerebro ha perdido su plasticidad. Scovell (1969: 165) atribuye el fracaso de los adultos para lograr un acento equivalente al nativo, al hecho de que en la pronunciación intervienen mecanismos neurofisiológicos que pierden efectividad después de la pubertad. A este respecto, considera que la fosilización en el área de la fonología puede ser atribuible, al menos en parte, a las dificultades articulatorias que presentan los aprendices después de su pubertad. Otros fonetistas, en cambio, consideran que las interpretaciones que acabamos de exponer, basadas en un número limitado de pruebas y de sujetos, son prematuras, excesivas e, incluso, erróneas, y que la edad no es en absoluto una variable decisiva sobre la que pueda predecirse la mayor o menor capacidad del estudiante para percibir o pronunciar. Es obvio, ciertamente, que la hipótesis del período crítico no se ve confirmada en todos los casos, en tanto en cuanto es posible encontrar personas de veinte o treinta años que dominan a la perfección la fonética de lenguas extranjeras no aprendidas en la niñez, sin que por ello se las deba considerar excepciones casi patológicas a una 'ley' neurológica. Hay investigadores que han cuestionado la existencia de un período crítico. Así, tras un corto entrenamiento en sonidos del holandés, Snow y Hoefnagle-Hohle (1978) encontraron que adultos hablantes nativos del inglés lograban una pronunciación de esos sonidos equivalente a la nativa. Igualmente Ioup, Boustagui, El Tigi y Moselle (1994) comprobaron que sujetos con edades superiores a las que supuestamente se corresponden con la finalización del período crítico podían lograr una competencia fonológica casi nativa en el árabe. Bongaerts, Planken & Schils (1995), por su parte, obtuvieron resultados equivalentes con un grupo de individuos cuya L2 era el inglés.

Varios autores han señalado estas incoherencias y muchos han buscado por otras vías la causa de las diferencias observadas en la calidad del habla de adultos y niños. La denominada "hipótesis cognitiva", asociada al nombre de Piaget (Terrell, 1989: 201), aventura que la razón última de tales divergencias radica en que hasta los 12 años, más

o menos, el niño no es capaz de realizar operaciones formales ni de desarrollar el pensamiento abstracto. El hecho de que esta capacidad cognitiva se adquiera relativamente tarde explicaría que los adolescentes y los adultos, que ya la poseen, aprendan en un primer momento con más rapidez la fonética de una segunda lengua, puesto que están facultados para analizar los sonidos que les llegan tomando en cuenta las posiciones articulatorias de las que derivan, preguntar a los hablantes nativos cómo se han de pronunciar o si son susceptibles de sustitución por otros sonidos más simples, y, en general, extraer de los datos generalizaciones que les pueden ser de gran ayuda.

Tales estrategias cognitivas, beneficiosas a corto plazo, resultan perjudiciales a la larga, porque, aunque permiten al hablante adulto comunicarse en la lengua objeto mucho antes, también le llevan a construir los enunciados de modo prematuro, guiado más por el deseo de alcanzar un fin comunicativo que por el de ajustarse a un modelo ideal de pronunciación. En el caso del niño, el proceso es exactamente el contrario: al carecer todavía de recursos cognitivos para trabajar mentalmente con categorías lingüísticas abstractas y no poder emplear un cierto metalenguaje, tarda más tiempo en comenzar a expresarse en la L2, presta mayor atención al modelo antes de lanzarse a hablar y obtiene por ello, cuando lo hace, un resultado de superior calidad.

Muy relacionado con el factor edad está la cuestión de la fosilización en la interlengua. A pesar de que tanto los aprendices de la L1 como los de L2 pasan por etapas sucesivas de aprendizaje, a diferencia de aquellos, los adultos en su mayoría no alcanzan un perfecto dominio de su L2, principalmente, en lo que concierne a la pronunciación. Selinker (1972: 147) explica la falta de éxito en la adquisición de la L2 por parte de los adultos, a través de la noción de "fosilización", según la cual en ciertas etapas del aprendizaje de la L2, el adulto se queda estancado y nunca alcanza una competencia equivalente al hablante nativo de su L2. Este estancamiento parece más notorio en la pronunciación, tal como reconoce Scovell (1969: 312) al explicar el caso de Joseph Conrad, cuya pronunciación distaba mucho de la de un nativo a pesar de haber alcanzado una buena competencia del inglés.

En suma, se han ofrecido razones de diferente índole para explicar el factor edad y el fenómeno de la fosilización. Según Gil Fernández (2007: 104), todavía no se ha probado sin reservas la validez empírica de la hipótesis neurológica ni de la cognitiva, como sus mismos defensores reconocen. No son pocos, por otra parte, los investigadores que se inclinan más bien por explicar las diferencias en el rendimiento de los alumnos asociándolo a una gran variedad de condicionantes y factores afectivos o psicosociales que estarían presentes en el caso del adulto y ausentes en el del niño, y que veremos a continuación.

5.1.3. Los factores afectivos o psicosociales.

Los factores afectivos o psicosociales son igualmente responsables en gran medida de la diversidad de la respuesta del alumnado de segundas lenguas. Realmente, cada vez son más los especialistas convencidos de que en este tipo de variables influyen de forma decisiva los factores propiamente cognitivos en el desarrollo del aprendizaje de un idioma (por ejemplo, Brown 1980; Cook, 1982 o Verdía, 2002). Por ello, es primordial investigar, por razones teóricas y pedagógicas, qué aspectos concretos de la pronunciación se ven más afectados por los fenómenos psicosociales como la identidad, junto con el cómo y el porqué de esa influencia.

La pronunciación con la que una persona produce sus enunciados en cualquier situación comunicativa forma parte, indudablemente, de la imagen que esa persona está dando de sí misma a los demás. Los rasgos fónicos se convierten así en recursos lingüísticos de los que el emisor puede hacer uso para crear un sentido de identidad personal, y esta circunstancia, es decir, el hecho de que la pronunciación esté tan íntimamente ligada con la personalidad, puede explicar la variación en los resultados obtenidos al tratar de enseñarla a distintos alumnos. La introversión, la extraversión, la sensibilidad al rechazo, el grado de autoestima o de perfeccionismo, la sociabilidad, el miedo al ridículo o las inhibiciones de todo tipo son variables que afectan en gran medida al proceso de asimilación de una nueva fonética o, en definitiva, de un nuevo modo de hablar y de comportarse.

Todas estas variables condicionan el desarrollo del aprendizaje aun en el mejor de los casos en el que el hablante desee poderosamente llevarlo a buen puerto. La otra cara de la moneda la representan aquellos aprendices que, cuando se ven obligados a vivir en un país que no es el suyo, añaden al comprensible rechazo a alterar las señas de identidad personal el deseo de mantener también la peculiaridad cultural o étnica. En tales casos, el hablante no nativo opta, consciente o inconscientemente, por establecer una barrera lingüística que lo distinga de los otros individuos, o bien porque considera que hablar sin acento la segunda lengua entraña una especie de deslealtad hacia los miembros de su propio grupo lingüístico de origen, o bien porque no existe suficiente voluntad de integrarse en la sociedad que lo acoge, o bien porque sabe que, en determinadas circunstancias, las transgresiones a las normas sociales de cualquier tipo se disculpan con más facilidad si el transgresor es un extranjero y así lo hace notar. Es el caso, como ejemplo, de la actitud de muchos exiliados políticos sudamericanos en España, para quienes el mantenimiento de sus peculiaridades dialectales al hablar español supone el único modo de conservar vivos los lazos con sus respectivos países de origen.

Si tomamos en cuenta estas consideraciones, parece que, efectivamente y como se ha dicho ya, puede explicarse el distinto grado de aprovechamiento entre los adultos y los niños sin atribuir toda la culpa a las alteraciones fisiológicas causadas por la diferencia de edad. A un adulto siempre le supone un mayor esfuerzo cambiar sus hábitos personales, incluidos los lingüísticos; el margen de tolerancia al error que posee un hablante adulto es siempre mucho menor que el de un niño, entre otras razones, porque el niño no siempre percibe la falta y esto provoca en el primero un considerable grado de ansiedad y de temor cuando habla. Finalmente, los niños son capaces de integrarse con rapidez en una nueva cultura, debido en buena medida a la enorme presión para que así sea que reciben de sus iguales en el juego o en los estudios.

5.1.4. La aptitud para las lenguas.

Es muy frecuente escuchar frases del tipo “fulano o fulana tiene mucha facilidad para los idiomas”, con los que se quiere plasmar la idea de que ciertos individuos poseen una aptitud innata para el aprendizaje de las lenguas, de la misma manera que otras personas la tienen para otras disciplinas. Está muy extendida, tanto entre los profesionales de la enseñanza de idiomas como entre los profanos, la creencia de que esta supuesta mayor o menor facilidad explica la dispar respuesta de los estudiantes de lenguas, y a precisar la

naturaleza de tal facultad se han dedicado muchas páginas. Mayor (2004: 52-54) resume los trabajos realizados durante varios años por J. B. Carroll (1981), uno de los investigadores que más han estudiado cuáles son las aptitudes y habilidades cognitivas que influyen en el aprendizaje, y en qué medida ejercen su influencia. De acuerdo con Carroll (1981: 103), aquellas que más parecen favorecer la adquisición de una segunda lengua son la capacidad para discriminar y codificar los sonidos foráneos, la habilidad gramatical para analizar la lengua y descubrir sus reglas, junto a la facilidad para el aprendizaje memorístico y la aptitud para inducir reglas y principios a partir de la mera exposición al idioma en cuestión.

No existe, sin embargo, consenso entre todos los especialistas acerca del papel real desempeñado por el primero de estos factores, esto es, la mayor o menor capacidad para discriminar y categorizar los nuevos sonidos. Por ejemplo, Neufeld (1978: 63) afirma que todas las personas gozan de una aptitud similar, al menos por lo que respecta a los llamados niveles primarios de competencia, es decir, los referidos a las reglas fonéticas, fonológicas, morfosintácticas y semánticas de cualquier lengua. La habilidad innata de los seres humanos para adquirir estos niveles básicos no varía, por tanto, -siempre según Neufeld- de individuo a individuo, ya se trate de adultos o de niños. Resulta, pues, arriesgado, como vemos, atribuir a una variable discutida como ésta la capacidad para determinar por sí sola el éxito o el fracaso de un proyecto docente. Si en verdad - reflexiona Gil Fernández (2007:108) - existe un talento especial para aprender lenguas extranjeras -y ello todavía constituye objeto de estudio- convendría definir con rigor en qué consiste dicha habilidad superior y en qué operaciones cognitivas se manifiesta, antes de proceder a concedérsela o negársela a los estudiantes.

5.1.5. La experiencia de la lengua extranjera.

La idea de que el contacto con la segunda lengua influye en el proceso de adquisición de su sistema fonológico y sus hábitos articulatorios es algo unánimemente aceptado. Así, está comprobado que, con mucha frecuencia, las personas que residen durante un cierto tiempo en un país cuyo idioma desean aprender consiguen mejores resultados que aquellas otras que no han tenido esa posibilidad, tanto en lo que respecta a la percepción de los sonidos (Bohn y Flege, 1990: 119) como en lo que afecta a su producción (Oyama, 1982: 46). No obstante, la realidad no siempre es así. Los años de permanencia en un contexto favorable no garantizan que el aprendizaje se lleve a cabo con éxito, si

no existe un entrenamiento dirigido, paralelo y sistemático de la pronunciación. Asimismo Bohn y Flege (1990: 215), mencionan casos en los que los sujetos no consiguieron alcanzar un nivel de discriminación auditiva similar al de los nativos, ni siquiera tras un periodo largo de convivencia con hablantes de la lengua objeto, en tanto que son numerosos y muy evidentes los ejemplos de personas que, sin el apoyo de la intervención pedagógica, no llegan nunca a articular correctamente determinados sonidos de la segunda lengua, aunque su contacto con ella date de tiempo atrás.

Un problema metodológico importante, que se refiere a esta cuestión y que se comenta ampliamente en Bohn (1995: 213), es el de la cuantificación de la variable que nos ocupa, esto es, el de la cuantificación de la exposición al nuevo idioma. En principio, puede aceptarse el tiempo de residencia del sujeto en una comunidad hablante de la segunda lengua como medida de su experiencia con ella, pero lo cierto es que no todos los individuos que residen en un país extranjero, ni siquiera los que pertenecen al mismo grupo social, reciben la misma cantidad de aducto lingüístico, ni es este siempre de la misma calidad. Dicho en otros términos, puede darse el caso de que una persona que desee hablar español tome más contacto con el español en un solo año de permanencia en un país hispanohablante que otra que, a pesar de residir en el mismo país cinco años, haya mantenido un contacto menos intenso con el idioma, o bien que haya estado relacionada con una variedad no auténtica, marcada de acento extranjero, por ejemplo. En este sentido, qué duda cabe que, tanto en los casos en que la instrucción se lleva a cabo en un entorno favorable al aprendizaje, como en aquellos otros en que la clase se desarrolla en ambientes menos propicios, el profesor debe, por principio y en la medida de sus posibilidades, favorecer la familiarización del alumno desde el primer día con la L2 real, mediante registros sonoros auténticos tomados de muy variados hablantes nativos, así como presionar una y otra vez a los estudiantes para que se esfuercen en emplear esta segunda lengua en sus conversaciones y actividades fuera del ámbito de la clase.

Desde un punto de vista más práctico todos los factores y variables anteriormente expuestos han de traducirse en un esfuerzo deliberado por parte de los profesores para hacer que los alumnos adultos adquieran confianza y se sientan cómodos en clase, aplicando, si es necesario, estrategias diseñadas al efecto. Igualmente, el profesor ha de ser consciente de lo que realmente desean sus estudiantes, debe tomar en cuenta su actitud hacia la cuestión de la pronunciación: sólo de esta manera, con sensibilidad y

habilidad, se podrán minimizar el impacto de factores y variables biológicas, psicológicas, socio-afectivas y las vinculadas a la edad, anteriormente analizados. La siguiente figura nº 36 sintetiza lo anteriormente analizado en este epígrafe.

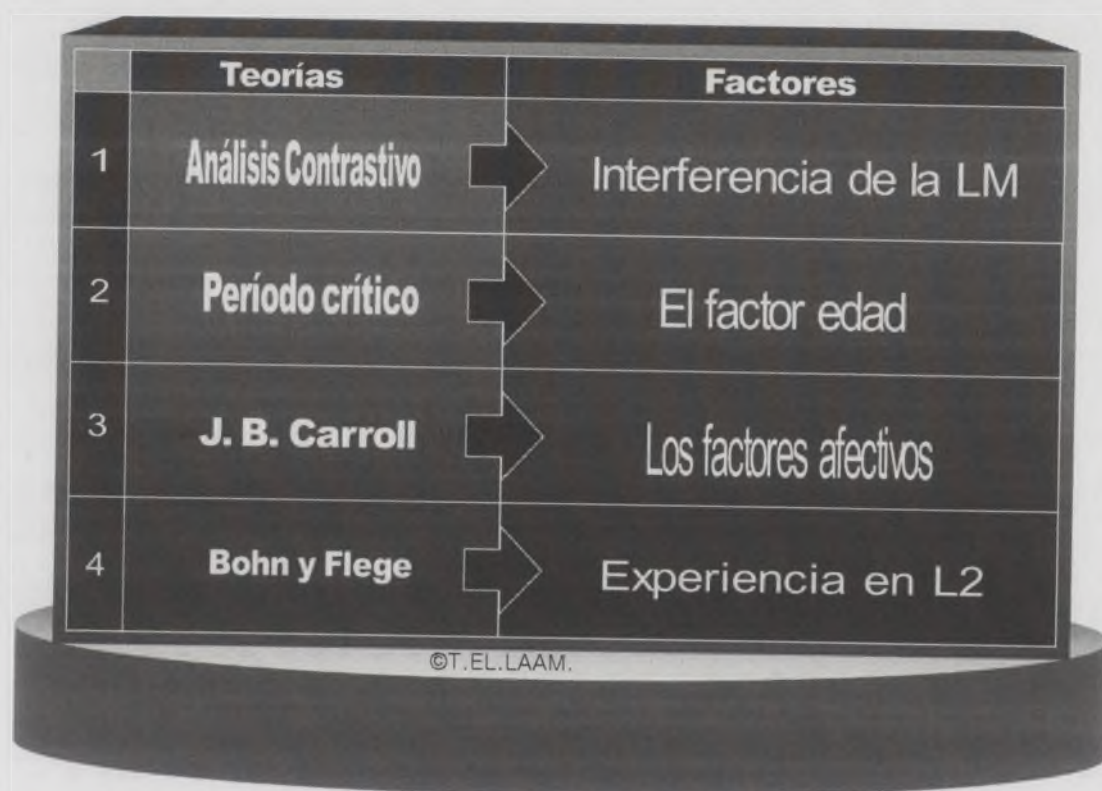


Figura 36: Factores condicionantes de la adquisición de la pronunciación.

Como podemos observar en esta figura, todas las teorías y variables que hemos revisado, y a las que se ha aludido a menudo para justificar la pobreza de resultados obtenidos en las clases de pronunciación -la transferencia negativa de la primera sobre la segunda, la influencia de la edad, la dependencia de la motivación social o afectiva, la diferente aptitud individual para los idiomas, etc.- son las que en muchas ocasiones pasan por alto los profesores. De lo aquí expuesto, sin embargo, no se desprende en modo alguno que el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero haya de ser necesariamente una meta inalcanzable, sino que es simplemente una tarea difícil que debe abordarse de forma realista, debido a la confluencia de los factores y variables anteriormente citados. En efecto, el profesor tiene que transmitir al estudiante la idea de que es factible adquirir una pronunciación clara, aceptable y comprensible para el hablante nativo, pero que no lo es tanto conseguir una pronunciación cuasi perfecta, equivalente a la de los propios hablantes de la L2, precisamente porque en el proceso de adquisición entran en juego todas esas múltiples variables citadas, que, con frecuencia,

escapan a su propio control. Asimismo, el alumno debe entender que saber pronunciar bien no es sinónimo de saber hablar bien, esto es, que una persona puede llegar, desde el principio, a familiarizarse con (o incluso dominar) las características fonéticas de una lengua extranjera aunque todavía sea, sin embargo, incapaz de emplearla adecuadamente o de mantener una conversación en ella. Esto significa que no estamos ante objetivos equivalentes y que, en circunstancias poco favorables, lograr una expresión oral aceptable, fluida y apropiada puede quizá resultar un propósito inalcanzable, mientras que conseguir una buena pronunciación, en cambio, puede ser una tarea perfectamente realizable.

5.2. Modelos teórico-metodológicos sobre la adquisición de la pronunciación y el tratamiento de sus errores.

La actitud frente al error ha cambiado muchísimo con el paso de los años porque se ha visto determinada por nuevas aproximaciones metodológicas y didácticas, detrás de las cuales se encontraban diferentes teorías lingüísticas y psicológicas. Por esto, la evolución en el tratamiento del error en la clase del L2 está en estrecha relación con la de los métodos y enfoques didácticos. Teniendo esto en cuenta, creemos que puede resultar interesante pasar revista, aunque brevemente, a los principales métodos y enfoques de aprendizaje y adquisición de las lenguas extranjeras para poder examinar su posición con respecto al error, junto a sus aportaciones a la didáctica de la L2, y así poner de relieve el camino que se ha recorrido hasta los últimos acercamientos al concepto de error y a su tratamiento actual en la clase de lengua. En este sentido, hemos seguido cierto orden cronológico, recorriendo cada uno de los eslabones que forman esta cadena de investigaciones sobre el aprendizaje de segundas lenguas en general y la la pronunciación en particular.

Los primeros estudios destinados a explorar los procesos implícitos en la adquisición de lenguas extranjeras se basaban en la comparación entre el sistema de la lengua nativa (L1) y el de la segunda lengua (L2) a fin de generar materiales efectivos. En las consideraciones de Fries (1945: 9), está implícita la existencia del fenómeno de transferencia en el proceso de aprendizaje, por parte de los adultos, del sistema sonoro y gramatical de lenguas extranjeras. Fries sostiene que el aprendizaje de la L2 se alcanza a través de la formación de un conjunto de hábitos tanto "automáticos" como "inconscientes". Esta concepción se corresponde con la corriente psicológica

conductista y la lingüística estructural que regían en la época y que destacaban la existencia de elementos de “interferencia” que obstaculizarían el proceso y cuya eliminación sería esencial para lograr el aprendizaje.

La noción de “transferencia” (lingüística, en este caso) también está presente en la obra de Weinreich, *Lenguas en contacto* (1974), quien, también, bajo el término “interferencia”, se refiere al fenómeno de la incorporación de elementos de una lengua en la ejecución de otra en la cual éstos se reconocen como ajenos. Weinreich sostiene que este fenómeno, característico en el habla de sujetos bilingües, puede causar un eventual empobrecimiento de la lengua. Quizás, como resultado del posterior surgimiento de la lingüística generativa- transformacional, se comenzó a descartar la posibilidad de que una lengua se pudiese ver amenazada por la incorporación de elementos de otra. De ese modo se dio prioridad al término “transferencia” para referirse “objetivamente” a esa adopción de elementos o rasgos de la otra lengua.

5.2.1. El Análisis Contrastivo.

El enfoque contrastivo de Fries, así como los aportes de Weinreich (1974) en el campo del bilingüismo, la psicología conductista, el estructuralismo lingüístico y las teorías del aprendizaje constituyeron instrumentos fundamentales en la formulación de la Hipótesis del Análisis Contrastivo de Lado (1957:2), quien afirma que el estudiante que entra en contacto con la lengua extranjera encontrará que algunos rasgos le resultarán fáciles y otros, sumamente difíciles. Los elementos similares a los de su lengua nativa serán fáciles de aprender, mientras que los elementos distintos serán difíciles.

Lado sostiene que, al hacer una comparación entre la lengua nativa (L1) y la segunda lengua (L2), se pueden predecir los errores cometidos por el aprendiz, atribuibles a la transferencia lingüística. Según él, este análisis comparativo entre las dos lenguas es un requisito esencial para el diseño de materiales de enseñanza efectivos. Aunque esta posición ya era discernible en la obra de Fries (1945), es Lado (1957) quien la hace explícita, mediante técnicas contrastivas que han de aplicarse siguiendo cuatro procedimientos esenciales. Primero, se describen las dos lenguas en cuestión, la L1 y la L2; luego, se seleccionan los elementos lingüísticos a contrastar; posteriormente, se hace el trabajo contrastivo y, finalmente, se formulan las predicciones de los errores o dificultades. Específicamente, para la aplicación de estas técnicas en la fonología, Lado recurrió a una noción fundamental, el fonema, derivada de la lingüística estructural, la

cual es de gran utilidad en la realización de su análisis contrastivo. Al respecto, Lado (1957: 140) sugiere plantearse las siguientes interrogantes para la realización del análisis comparativo entre los sistemas fonológicos de ambas lenguas L1 y L2:

- ¿Son algunos fonemas similares en ambas lenguas?
- ¿Son los alófonos de los fonemas equivalentes (variantes articulatorias) similares en ambas lenguas?
- ¿Tienen los fonemas y sus variantes una distribución similar en ambas lenguas?

Las respuestas a estas preguntas conducirían a formular las predicciones en cuanto a los aspectos que representarían mayor o menor dificultad para el aprendiz de la L2. Este procedimiento contrastivo ha sido criticado por ser demasiado general y no tomar en cuenta diferencias fonéticas sutiles y, además, por no considerar otro tipo de factores que afectan principalmente a la pronunciación de la L2. Al respecto, Brown (1980: 115) sugiere que este procedimiento no da cuenta, por ejemplo, del grado de dificultad que representaría para el aprendiz un fonema en la L2 que tuviese uno equivalente en la L1 y que en ambas lenguas estén distribuidos de manera similar. Wardhaugh (1970: 187), en un intento por superar el problema del modelo de Lado (1957) en cuanto a los fallos en su poder predictivo, formuló la *versión débil* de la hipótesis del análisis contrastivo. A diferencia de la *versión fuerte* -así llama a la de Lado- la *débil* no incluye entre sus requerimientos el de predecir los aspectos de la L2 que representan mayor dificultad, ni aquéllos que, por el contrario, resultan más fáciles. Aunque sí reconoce la existencia de "interferencia", mantiene que las dificultades lingüísticas podrían explicarse mejor a través de estudios *ex post facto*. En este sentido, el profesor o investigador determinaría las fuentes de error, con base en su conocimiento de ambas lenguas (L1 y L2) y conforme vayan apareciendo esos errores. Con ello, Wardhaugh (1970) no rechaza la importancia de formular predicciones, pero sostiene que éstas no deben ser apriorísticas, sino surgir de las experiencias previas con grupos de estudiantes en similares condiciones.

5.2.2. La Interlengua y el Análisis de Errores.

La crítica fundamental a los enfoques contrastivos va referida a los errores que los estudiantes cometen al aprender una segunda lengua, exclusivamente a las diferencias y semejanzas entre las dos lenguas. En estos enfoques los procesos que definen los logros alcanzados y los obstáculos implícitos están todos relacionados con el fenómeno de transferencia, término que -como hemos indicado- sustituyó al de interferencia, usado en la época. A partir de la década de los sesenta, investigadores en el área de la adquisición de una segunda lengua, observaron que los procesos asociados a la transferencia interlingüística interactuaban con otros procesos de índole intralingüístico, entre otros factores. Se empieza a concebir la adquisición de la L2 como un proceso creativo, que, análogamente al de la L1, involucra la formulación y constatación de hipótesis, pero en donde el sujeto parte de los conocimientos adquiridos en su L1 y de su contacto con la L2. En este proceso, el aprendiz se desplaza a través de diversas etapas que representan una serie de gramáticas internalizadas, o *interlenguas* (Corder 1967; Selinker 1972).

Dos investigadores, Briere (1966) y Nemser (1971) pueden considerarse pioneros de la concepción sistémica que subyace en la fonología de la L2. Nemser (1971: 76) realizó un estudio experimental en el cual investigó la producción y percepción de los fonemas fricativos interdental y oclusivos en sujetos hablantes nativos del húngaro, aprendices de inglés, a diferentes niveles. Aun cuando él parte de un análisis de tipo contrastivo, los resultados de su trabajo muestran que al menos en lo referente a la adquisición de la L2, algunas de las predicciones que hace el AC se cumplen, pero otras no. Él encontró que algunos de los fonemas producidos por los sujetos no se correspondían ni con los de su L1 ni con los de la L2, sino que constituían mezclas. Igualmente, concluyó que, cuando una categoría en la L2 también estaba presente en la lengua nativa del sujeto, se producían menos errores. En este caso, sí se cumple la predicción del AC.

Briere (1968: 44), al igual que Nemser, trató de comprobar las predicciones del AC clásico en la fonología de la L2. Su experimento se centró en la evaluación de la pronunciación de sonidos del francés, árabe y vietnamita por hablantes nativos de inglés americano a fin de establecer una jerarquía de dificultad. Los resultados de Briere

coincidieron con los de Nemser en cuanto al incumplimiento de ciertas predicciones del AC pues, al igual que él, Briere encontró que al pronunciar sonidos de las lenguas en estudio, sus sujetos producían sustituciones que no pertenecían al sistema sonoro de su lengua nativa. Otro hallazgo importante se refiere a las diferencias entre las destrezas de producción y percepción. Al respecto, él concluyó que la producción puede preceder a la percepción, aunque no siempre.

A la luz de la hipótesis de la interlengua, según la cual el aprendizaje de la segunda lengua es sistemático, creativo y caracterizado por la conformación de sistemas sucesivos o *gramáticas interlingüísticas*, el aprendiz de la L2 actúa de una manera análoga al aprendiz de la L1. Por ello, al igual que el aprendiz de L1, el de L2 está expuesto a información (*input*) de diversa índole que debe organizar para conformar un sistema que dé cuenta de esa información o de esos datos y que le permitirá entender y producir estructuras de la L2. (White, 1998: 23). No obstante, Ellis (1986: 77) sostiene que la información (*input*) que recibe el aprendiz de la L2 es generalmente diferente a aquella a la que se expone el aprendiz de la L1, pues gran parte de los estudiantes de idiomas extranjeros aprenden su L2 en contextos formales a través de su profesor y de otros hablantes no nativos.

En ese proceso creativo, el aprendiz incurre en errores que, como apunta Corder (1967: 167), son altamente sistemáticos y constituyen “ventanas” que nos dan información sobre el nivel de interlengua en que se halla el aprendiz. La importancia de estos errores radica en que proporcionan al investigador evidencia sobre cómo se aprende o se adquiere una lengua y sobre las estrategias o procedimientos que utiliza el aprendiz al descubrir la lengua. Además, señala que no se debe confundir *error* con *equivocación* (del inglés, *error* y *mistake*, respectivamente.) Este último no reviste mucha importancia, pues es del tipo que cometemos en nuestra lengua materna al incurrir en fallas accidentales, que no se derivan de problemas en la “competencia” del hablante, sino de factores relacionados con la “ejecución” (olvido, cansancio, etc.). Los *errores*, en cambio, son desviaciones con respecto al código lingüístico que posee un hablante nativo adulto. Son sistemáticos y reflejan la etapa de interlengua en la que se encuentra un hablante de la L2.

La clasificación de estos errores para dar cuenta de las características de la interlengua de un aprendiz de una L2 dio origen a un modelo analítico que se denominó *análisis de errores*. Este enfoque, a diferencia del AC, toma en cuenta diversos tipos de error y no solo aquellos atribuibles a la transferencia de la L1. Así pues se presentan dos grandes categorías dentro de las que se enmarca la mayoría de los errores observables: las que se originan por la *transferencia interlingüística* (elementos de la L1 que se transfieren erróneamente a la L2) y las que resultan de la *transferencia intralingüística* (producidas por la ultrageneralización de patrones de la L2). En esta clasificación, el concepto de transferencia es más amplio del que se venía empleando en los estudios de índole contrastiva. Muchos autores utilizan el término *transferencia* para referirse a la *transferencia interlingüística*, aunque otros como Major (1987: 88), al estudiar la fonología de la interlengua, considera dos tipos de factores causantes de errores, a saber: de *transferencia* y de *desarrollo*. Este último se correspondería con la *transferencia intralingüística*.

5.2.3. El Modelo Ontogénico.

Las investigaciones en la interlengua, principalmente en el área de la fonología, han coincidido en destacar la diversidad de factores que inciden en la misma. Además de los asociados a la transferencia (cuya importancia es inobjetable), incluyen aquellos de índole intralingüística o de desarrollo, similares a los que intervienen en la adquisición de la fonología de la L1. La interacción de ambos factores ha sido reseñada en múltiples estudios sobre la fonología de la interlengua (Briere 1966; Nemser 1971, Johansson 1973; Flege & Davidian 1984, entre otros). Si bien en estas investigaciones se identifican diferentes fuentes de error y se proponen, en algunas de ellas, jerarquías de dificultad, son escasas las que al menos hacen una alusión al modo cómo estos factores se relacionan a través de las diferentes etapas de la fonología de la interlengua. Con el *modelo ontogénico* (en adelante MO) de Major (1987: 89) se ofrece por primera vez una visión integrada de la interacción de los factores de desarrollo y de transferencia, a lo largo del proceso de adquisición y de la influencia del estilo sobre estos factores. El MO está basado en tres hipótesis:

- En las primeras etapas de adquisición predominan los procesos de transferencia y luego disminuyen con el tiempo.
- Los errores de desarrollo son escasos al principio, aumentan en las etapas

intermedias y luego disminuyen.

- El estilo influye de la siguiente forma: mientras más formal el estilo, menos errores de interferencia y más de desarrollo, aunque éstos disminuirán con el tiempo.

Major (1987: 106) explica las razones que sustentan estas hipótesis en que un principiante transferirá los patrones de su lengua nativa a los de la lengua meta debido a haber dominado muy poco de ésta. Conforme vaya aprendiendo, la experiencia con la lengua meta irá modificando la "estructura cognoscitiva existente", creando nuevas estructuras cognoscitivas. Estas, a su vez, influirán posteriormente en su interlengua. Es decir, en la medida en que la lengua meta vaya modificando la interlengua, esta mostrará cada vez más sustituciones de desarrollo mientras que la influencia de la lengua materna será menor. A la luz de este modelo, Major (1987: 101) sugiere que no habría grandes diferencias entre los mecanismos involucrados en la adquisición de la fonología de la L1 por parte de los niños y los de la L2, por parte de los adultos. La diferencia principal radicaría en el punto de partida, representado en los niños por sus capacidades lingüísticas innatas, en tanto que los adultos comenzarían con el sistema de su L1, por lo que al principio incurrirían en transferencias, es decir, sustituciones provenientes del sistema que dominan.

Para comprobar las predicciones del MO, Major (1987: 240) llevó a cabo un estudio piloto en el que analizó las grabaciones en inglés de doce nativos hablantes del portugués brasileño, seis de nivel básico y seis del avanzado. Los fenómenos investigados fueron la pronunciación de la /r/, y de grupos consonánticos, en posición final. En general, los estudiantes principiantes cometieron más sustituciones, tanto de transferencia como de desarrollo, que los sujetos del nivel avanzado, lo cual corroboraría la hipótesis de que los errores atribuibles a ambos factores disminuirían en las etapas finales de la adquisición de la fonología de la L2. Sin embargo, parece haber un vacío en cuanto a la comprobación de la segunda hipótesis que predice que los errores de desarrollo aumentarían en las etapas intermedias.

5.2.4. Hipótesis del Diferencial de Marcadez.

Otra propuesta que se enmarca dentro de los enfoques sistémicos aparece en Eckman (1987: 198) quien, en su Hipótesis del Diferencial de Marcadez (en adelante HDM), reconoce la importancia de comparar sistemáticamente la L1 y la L2 a fin de predecir

los grados de dificultad, pero agrega la noción de "marcadez" y afirma que ésta constituye un factor fundamental en la adquisición de la L2. Esta noción, que parte de los principios de la gramática universal, se refiere al hecho de que algunos elementos de una lengua son "marcados", en la medida en que la presencia de éstos implica la de otros, pero no a la inversa. Por ejemplo, si el inventario fonológico de una lengua incluye fonemas fricativos, debe también contener fonemas oclusivos. De manera similar, la presencia de sílabas trabadas (CVC) en una lengua implica la existencia de sílabas abiertas o libres (CV). Eckman (1987: 198) sostiene que hay diferentes grados de marcadez y que los elementos de la segunda lengua que difieren de la nativa y que, además, son más marcados, representan mayor dificultad. En cambio, los aspectos de la segunda lengua que, siendo diferentes de la primera, no son más marcados que los de ésta, no son difíciles.

Entre las investigaciones realizadas para comprobar la HDM se destacan la de Eckman (1987) y la de Rutherford (1982) quienes se apoyan en la noción de marcadez para explicar el orden de adquisición; por ejemplo, por qué las obstruyentes sonoras postnucleares se adquieren después de que dichos fonemas han sido dominados en otros contextos. Por su parte, Anderson (1987), para probar la validez de la HDM, se centró en la adquisición de la estructura silábica del inglés por parte de hablantes nativos del chino y del árabe dialectal egipcio. La autora concluyó que la HDM es un buen predictor de las estrategias de simplificación de la sílaba ya que sus resultados revelaron que las estructuras no-marcadas, consideradas universalmente más simples, eran de más fácil adquisición que las más marcadas, incluso en los casos en que por transferencia se podría predecir lo contrario. Broselow (1987) se apoyó en la HDM para investigar los tipos de errores causados por la transferencia de la lengua nativa en angloparlantes cuya L2 era el árabe dialectal egipcio y encontró que las reglas de la estructura silábica del inglés son transferidas a la L2; pero que, además de la transferencia, hay principios de marcadez que inciden en el desarrollo de la fonología de la L2. Aun cuando la HDM, al igual que algunas de las propuestas anteriores, predice grados de dificultad en la adquisición de la fonología de la L2, su principal ventaja sobre ellas radica en que incorpora la noción universal de la marcadez. Sin embargo, entre sus debilidades, Brown (1980: 156) destaca que la determinación del grado de marcadez sigue siendo, en gran medida, una decisión subjetiva.

5.2.5. Teoría de los Principios y Parámetros.

A la luz de la *Teoría de los Principios y Parámetros* de Chomsky (1986) (en adelante TPP), la Gramática Universal (GU), conocimiento innato que los niños tienen sobre el lenguaje, consta de un conjunto de principios universales y de un conjunto de parámetros cuyos valores varían de una lengua a otra, dentro de determinados límites. Es decir, la diferencia entre las gramáticas de las lenguas del mundo estaría dada por las distintas formas de fijar esos parámetros. En este sentido, la adquisición de una lengua determinada consiste en la fijación de los valores apropiados de los parámetros; tarea esta que logra el niño a partir de los datos que obtiene de la lengua a la que está expuesto. Ello se ha denominado: el problema lógico de la adquisición del lenguaje, que Fikkert (1994: 5-6) resume así: si la GU (Gramática universal) contiene un conjunto de parámetros, entonces habrá, en principio, dos posibilidades lógicas de configuración de dichos parámetros en el estado inicial *So*. Los parámetros pueden estar sin fijar; es decir, en posición neutra, sin predisposición hacia uno u otra configuración o, también, pueden estar preconfigurados; es decir, que comienzan bajo una configuración por defecto en *So* que puede fijarse en un valor marcado, dependiendo de la información que reciba el niño, si los datos requieren esa configuración marcada.

Esta última es la hipótesis más ampliamente aceptada (Chomsky 1986, Archibald 1993, Fikkert 1994). Los parámetros se encuentran prefijados en la GU en el modo no marcado. Aun cuando, como se señaló anteriormente, al citar a Brown (1980), la noción de marcadez es compleja, una interpretación generalizada de la misma es que los valores marcados de los parámetros son aquellos para cuya asignación se precisa la existencia de más evidencia, mientras que los no marcados son los valores por defecto, asignados en ausencia de evidencia. En este sentido, el niño parte de los valores no marcados y se desplaza a los marcados en caso de existir evidencias, que han de ser bastante simples, según sostiene Chomsky (1986), para que el niño pueda acceder a las mismas. A la luz de la Teoría de Principios y Parámetros, se ha intentado describir el proceso de la adquisición de una segunda lengua, incluyendo la influencia que sobre la L2 tiene la L1. En este sentido, el modelo paramétrico propuesto por Flynn (1987: 160) busca dar cuenta de los diferentes tipos de error, los de transferencia y los de desarrollo. Al comparar la gramática de la L1 con la de la L2, algunos parámetros tendrán los mismos valores y otros, no. Se esperaría transferencia de L1 cuando no coincida la

configuración de los parámetros de ambas lenguas. En cuanto a los errores atribuibles a factores de desarrollo, según Flynn, estos obedecen a la aplicación de los principios de la GU, a los cuales también tienen acceso los aprendices de la L2.

En suma, la gramática de la L2 puede ser afectada tanto por los principios de la GU, como por los de la L1. El aprendiz comenzaría su proceso de adquisición de la L2, partiendo de los valores paramétricos correspondientes a su L1 y los modificaría a partir de las evidencias que recibe del medio ambiente. Esta hipótesis predice, tal como lo hace el modelo ontogénico, descrito anteriormente, que en las primeras etapas de la adquisición los errores de transferencia abundarían y, luego, al recibir evidencias de valores paramétricos diferentes, este tipo de errores disminuiría y, posiblemente, se incrementarían los errores derivados de la fijación errónea o ultrageneralización de algún parámetro, hasta finalmente lograr la configuración correcta de los parámetros de la L2.

Esta posibilidad del acceso de los adultos a la GU en la adquisición de la L2 se vería reflejado en las “estrategias” lingüísticas de regularización y elaboración de hipótesis que caracterizan a las interlenguas de los adultos, en las cuales se presentan procesos de transferencia pero también de desarrollo, análogos a los que se dan en la adquisición de la L1 por parte de los niños (referidos en las secciones previas). En este sentido, las dificultades que presentan los adultos en lograr un alto nivel de competencia en la L2, principalmente en la pronunciación, se deberían, en parte, a la escasez de evidencias positivas, sobre todo en los casos de aprendizaje formal, en los cuales el aula es el único ambiente en el que el estudiante está expuesto a la segunda lengua; así como al tipo de acceso a la GU, el cual, aunque existe, no es directo, pues está filtrado por la gramática de la L1. Estos obstáculos, entre otros, explicarían el fenómeno de la *fossilización*.

En suma es, como acabamos en este capítulo los modelos teóricos de análisis pueden acometerse desde varios puntos de vista, subordinando sus postulados a las tendencias de la teoría lingüística y psicológica correspondientes. La actitud frente al error ha cambiado con el paso de los años y se ha visto determinada por diversas aproximaciones metodológicas y didácticas, detrás de las cuales se encontraban diferentes teorías lingüísticas y psicológicas. Es importante destacar que cada movimiento no se opone al anterior, sino que intenta complementarlo superando los fallos con objeto de ofrecer una perspectiva más global y adecuada de los procesos que

envuelven el complejo mundo del aprendizaje de un idioma extranjero. En este sentido, lo que sí está claro es que, tanto si se defiende un modelo teórico de este tipo, como si se opta por otros enfoques actuales de carácter más funcionalista, la relación entre la primera y la segunda lenguas siempre va a ser un capítulo insoslayable del debate científico, como lo ilustra esta figura nº 37:

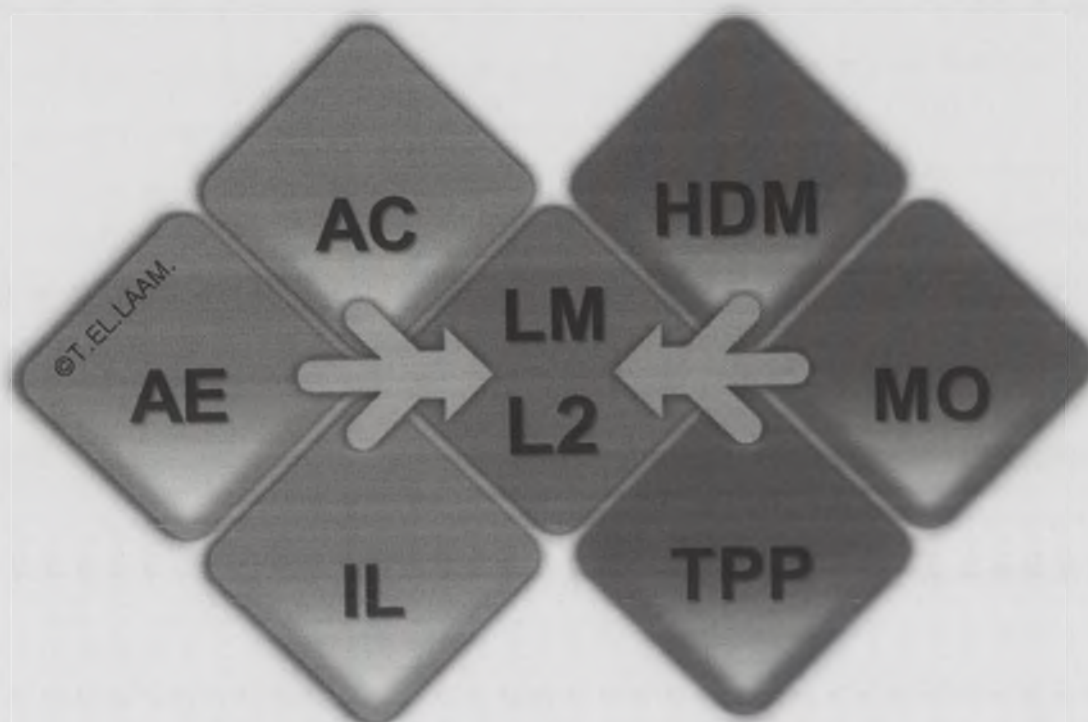


Figura 37: Trascendencia de la lengua materna en las teorías sobre adquisición fonológica en L2.

Como podemos constatar en esta figura, los resultados de estas teorías –tanto las sistémicas, en color naranja, como las más recientes, en color azul– reactivaron el debate sobre la relación de la LM con la adquisición de la L2, dejando claro que la primera y la segunda lengua se relacionan, pero desde distintas perspectivas. Aunque la comprobación de que existen procesos cognitivos, en cierta medida universales, minimizó el papel de la LM y, por consiguiente, el concepto de transferencia, sobre todo en su versión negativa, conocida como interferencia, por ser considerada demasiado simplista y, por lo tanto, incapaz de dar cuenta de la complejidad del proceso de aprendizaje de una L2, lo cierto es que, en el ámbito fonológico, la interferencia negativa sigue siendo evidente en las producciones fónicas de los aprendices adultos por influencia del sistema de su lengua materna. Como dijimos a lo largo de este marco

teórico, en el momento en el que adquirimos el sistema fonológico de nuestra lengua materna analizamos los sonidos lingüísticos utilizando un filtro exclusivo. Lamentablemente, este filtro, que hace posible que identifiquemos el conjunto de fonemas concretos que nos permite hablar nuestra lengua, es un impedimento para identificar los fonemas de las restantes. Es lo que intentaremos demostrar en los próximos capítulos correspondientes a la investigación experimental sobre los errores de pronunciación de en aprendientes marroquíes de ELE.

6. Procedimientos de análisis aplicados a la pronunciación.

Como hemos adelantado en la introducción, la búsqueda de un modelo de análisis resultara válido para la investigación que queríamos desarrollar, nos obligó adoptar un esquema de trabajo bidireccional acorde con los objetivos planteados; más concretamente, un modelo que fuera capaz de conjugar teoría y práctica, un modelo de análisis, que refleje la fase en que se halle la investigación. Varios han sido los modelos de análisis aplicados al proceso de adquisición de segundas lenguas (en adelante, ASL), principalmente el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores y la *Interlengua*. Conscientes de que lo ideal es combinar varios planteamientos metodológicos y tras reflexionar sobre los objetivos específicos de nuestro trabajo, hemos optado por apoyarnos en las propuestas que más se ajustaban a nuestras necesidades. Así, en nuestra aproximación al problema estudiado, se ha pensado desde un principio optar por un diseño multimétodo, siguiendo una estrategia convergente de recogida de datos mediante técnicas tanto cualitativas como cuantitativas, en función de las necesidades de información de cada fase y la índole de la misma. Con razón afirma Sánchez Lobato (1994: 137):

El método, en la enseñanza de lenguas, supone siempre la explicitación de unos determinados principios que se basan, en general, en un marco teórico — esencialmente lingüístico, pero no el único, puesto que hay que tener en cuenta las investigaciones de la sociolingüística, de la psicolingüística, etc., que de una u otra forma han incidido en el aprendizaje lingüístico—, en los contenidos que constituyen el objeto de estudio, y en las prácticas, materiales y técnicas que lo acompañan de acuerdo con el marco teórico elegido. En principio, el método es un todo complejo que debe ordenar lo anteriormente descrito en un marco teórico. Este marco teórico para nosotros no ha de ser otro que el que nos proporciona la teoría lingüística. Teoría que en el curso de la historia se ha visto formulada—reformulada— desde ángulos y concepciones diversas, a veces, antagónicas, y ha propiciado los diferentes métodos utilizados en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

La perspectiva de nuestro análisis está determinada por la noción de error como exponente de aprendizaje, siguiendo los presupuestos psicolingüísticos a partir del modelo del Análisis de Errores (Corder 1967, 1981, 1983), el Análisis Contrastivo (Weinreich 1953, Lado 1957) y de la *Interlengua* (Selinker 1969, 1972). Como hemos visto en el marco teórico, los errores son de distintas tipologías y afectan a diferentes aspectos fonéticos y fonológicos. Asimismo, responden a causas de distinta índole (inter e intralingüístico). Los métodos de análisis que aplicaremos a nuestra investigación son

principalmente dos: el Análisis Contrastivo y Análisis de Errores, aunque también nos serviremos de las aportaciones del modelo de la Interlengua. Los tres métodos son lo suficientemente útiles para alcanzar el objetivo de nuestra investigación.

Algunos supuestos del Análisis Contrastivo son claves para esta investigación, como es el caso del importante papel desempeñado por la lengua materna del aprendiz, el estudio previo de las simetrías y disimetrías entre la L1 y la L2, en nuestro caso entre el español, el francés y el árabe, en su doble vertiente clásica y dialectal. Por otra parte, el AE nos permitiría estudiar las producciones de los aprendientes marroquíes de ELE de forma empírica y sistemática a través del corpus de errores extraído a partir de la realización de unas pruebas concretas, de su posterior clasificación de los errores en una taxonomía y de una valoración de la incidencia, gravedad y posible causa de los mismos. Finalmente, el modelo de la Interlengua nos serviría para no concentrarse únicamente en las producciones erróneas, sino también en todo aquello que el aprendiz marroquí ya domina, por lo que persigue analizar y describir el sistema lingüístico transitorio empleado por el aprendiz, las reglas que lo gobiernan, las fosilizaciones que lo caracterizan y los procesos psicológicos que se ponen en funcionamiento cuando el aprendiz marroquí utiliza esa L2. La siguiente figura nº 37 es ilustrativa en este sentido:



Figura 38: Modelos de análisis utilizados en esta investigación.

Como se representa en esta figura, en este estudio utilizaremos un modelo de investigación triple que combine, con las debidas adaptaciones, entre ciertos aspectos del modelo de la *Interlengua*, aunque se base principalmente en el Análisis Contrastivo y el AE, que, como es ya bien sabido, se sitúa, en la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la L2, cronológicamente, entre el Análisis Contrastivo, surgido en Estados Unidos a mitad de la década de los 40, gracias a la obra de C. Fries (1945), padre de la Lingüística Contrastiva, y el modelo de la Interlengua, nacido en ese mismo país en los albores de los 70, por obra de L. Selinker (1969) y (1972). Es importante destacar que cada movimiento no se opone al anterior, sino que intenta complementarlo superando los fallos con objeto de ofrecer una perspectiva más global y adecuada de los procesos que envuelven el complejo mundo del aprendizaje de un idioma extranjero. Los tres modelos presentan diversas áreas en común, puesto que todos ellos miran hacia la consecución de un objetivo único: el estudio del proceso de aprendizaje de una segunda lengua y, en concreto, de la lengua de los alumnos como sistema de comunicación. Pero presentan también puntos de contraste, en cuanto al corpus de datos utilizado y los principios metodológicos en los que se basan, por lo que presentaremos cada modelo separadamente.

6.1. El Análisis Contrastivo.

El Análisis Contrastivo consiste en la comparación sincrónica de dos lenguas en todos los niveles del sistema, y en ella se hace hincapié en las diferencias estructurales, que son las que, a priori, causan problemas a los alumnos. Del contraste se podrán predecir, o al menos diagnosticar, las áreas de dificultad del aprendiz. Esta creencia puede ponerse en relación con el concepto de distancia interlingüística. La idea de Lado (1957: 120) supone una confrontación del sistema de la lengua materna con la lengua extranjera. El Análisis Contrastivo requiere unos determinados pasos: 1º es necesario describir la forma de la lengua extranjera (L2) y la de la lengua materna (L1); 2º: hay que seleccionar las áreas de comparación de interés. Estas pueden ser fonología, fonética o morfosintaxis, vocabulario y aspectos culturales; y 3º: el investigador debe comparar las diferencias y semejanzas para acceder al último tramo: el de predecir los posibles errores. La tesis central de Lado (1957: 140) es que los errores son el producto de las interferencias entre la lengua madre y la lengua meta.

Hasta estos momentos, se suponía que a mayor diferencia estructural entre las lenguas, mayor sería la dificultad en la adquisición, puesto que la posibilidad de transferencia positiva es obviamente menor, según explica Fernández González (1995: 2). Esta idea procede también de Weinreich (1953: 1), que afirmaba que cuanto mayor sea la diferencia entre dos sistemas (es decir, a medida que sean más numerosos las formas y patrones mutuamente exclusivos de cada uno), mayor será el problema del aprendizaje y las partes donde posiblemente se produzcan interferencias. Corder, en su *Manual de Lingüística Aplicada* (1973), desmiente esta idea diciendo que la distancia es un concepto objetivo, mientras que la dificultad es subjetiva.

Bajo estos presupuestos subyace la creencia de que el aprendiz tiende a transferir la estructura y el vocabulario de su lengua materna a la lengua extranjera, lo cual supone la principal (y, para el Análisis Contrastivo, casi exclusiva) fuente de error. El objetivo de este modelo de investigación es, pues, la confección de una gramática contrastiva que establezca una jerarquía de correspondencias de los distintos niveles de una gramática, con objeto de graduar las dificultades en el aprendizaje y las posibilidades de interferencia. Se trata, a fin de cuentas, de crear una jerarquía de dificultad. Con todo ello, se pretendía facilitar la enseñanza de idiomas mediante la creación de un material didáctico adecuado que permitiera evitar los errores incidiendo en los aspectos más divergentes de L1 y L2. El sueco Ingmar Söhrman (2007: 16) comenta las fases necesarias para llevar a cabo un estudio contrastivo:

- a) Descripción de un fenómeno concreto en las dos lenguas que se estudian, como el fónico en nuestro caso.
- b) Establecer las semejanzas y contrastes entre las mismas.
- c) Predecir errores y formular hipótesis.

Antes de pasar al segundo método de análisis que emplearemos en esta investigación, convendría aquí a retomar los presupuestos teóricos del Análisis Contrastivo y que desglosamos del modo siguiente:

- a) Base teórica del Análisis Contrastivo.

El Análisis Contrastivo se apoya en la teoría psicológica conductista, que reduce el comportamiento humano a un proceso mecánico de estímulo y respuesta. El aprendizaje se concibe como una formación de hábitos. En consecuencia, al adquirir una segunda

lengua, el aprendiz ha de abandonar los hábitos viejos para asumir unos nuevos. Dicho proceso será harto más dificultoso dependiendo de la distancia lingüística existente entre la lengua nativa y la lengua meta. Es decir, si ambas lenguas son próximas (p.ej., el catalán y el francés), entonces resultará más fácil el aprendizaje. Y, al contrario, cuanto más lejanas sean las lenguas, es decir, cuanto mayores sean las diferencias estructurales, más dificultosa se tornará la adquisición. Como vemos, el concepto de distancia interlingüística posee una base psicológica. Sin embargo, la cuestión de las disimilitudes lingüísticas también hace pensar a algunos teóricos que, cuando hay mucha distancia entre L1 y L2, las posibilidades de confusión son menores.

Ahora bien, hay que puntualizar que, desde su nacimiento, el Análisis Contrastivo ha ido evolucionando de modo paralelo a los cambios sucedidos en los modelos lingüísticos. Si primeramente se partió del estructuralismo —y más concretamente, del estructuralismo norteamericano de Leonard Bloomfield—, pronto llegaría el modelo generativo-transformacional, y más recientemente, un modelo psicolingüístico que da cuenta de los procesos cognitivos subyacentes al aprendizaje de segundas lenguas. En esta línea evolutiva cabe mencionar que los análisis contrastivos realizados bajo una orientación estructuralista se basan, obviamente, en la comparación estructural de las lenguas, mientras que los del paradigma generativo-transformacional pretendían contrastar las reglas de la lengua nativa con sus correspondientes en la lengua meta, haciendo hincapié en las diferencias y semejanzas en el nivel de la estructura profunda. Por su parte, los trabajos de análisis contrastivo realizados según el modelo psicolingüístico atienden a la competencia comunicativa del aprendiz, tomando en consideración cuestiones de índole pragmática, tal como señala Santos Gargallo (1993: 49). Incluso algunos lingüistas han optado por un enfoque mixto, realizando análisis contrastivos que combinan los modelos estructural y generativo.

b) La interferencia.

Uno de los axiomas de la Hipótesis del Análisis Contrastivo es el concepto de interferencia, que equivale a decir que el estudiante tiende a trasladar los rasgos (fonéticos, morfológicos, sintácticos o léxicos) de su lengua materna a la lengua meta. Esto se aprecia muy claramente en la pronunciación: en seguida reconocemos si un hablante es extranjero porque sus hábitos fonéticos no se adecuan a nuestro idioma. Ello ocurre en todos los niveles lingüísticos (incluido el pragmático), e incluso los

extralingüísticos, si tenemos en cuenta que tanto la kinésica como la proxémica son diferentes para cada cultura. Estos elementos también deberían formar parte del aprendizaje de un idioma extranjero. Este concepto de interferencia, como hemos dicho, parte del trabajo de Uriel Weinreich *Languages in Contact* (1974), que estudia la misma cuestión en hablantes bilingües. En este caso, el Análisis Contrastivo aplica la noción de interferencia no al contacto de dos lenguas a que da lugar el bilingüismo, sino a la teoría del aprendizaje de una lengua extranjera, entendiendo que la lengua materna incide en la lengua meta durante el proceso de adquisición. A esta concepción subyace la teoría conductista, de modo que los hábitos de respuesta que ya hemos automatizado reaparecen ante el estímulo que los provoca.

Weinreich (1974) no tiene en cuenta, dado el fenómeno de la interferencia, qué lengua fue aprendida antes, una distinción que será crucial a partir de Lado. Del mismo modo, la interferencia tiene una causa social en hablantes bilingües, según Weinreich (1974: 44), mientras que para el Análisis Contrastivo se trata de un proceso individual e incontrolado (Dulay y Burt, 1974: 103-104). En general, se asume que el valor predictivo del Análisis Contrastivo, en cuanto a la presencia de interferencias funciona especialmente a nivel fonológico, mientras que las predicciones sintácticas son menos fiables. En este tipo de procesos se suele distinguir entre transferencia positiva y transferencia negativa o interferencia, en función de si el recurso a la lengua materna favorece o entorpece el aprendizaje.

c) Las dos hipótesis del Análisis Contrastivo.

Las premisas del Análisis Contrastivo fueron reformuladas por R. Wardhaugh en 1970, diferenciando entonces una hipótesis fuerte y otra hipótesis débil del mismo. La primera defiende la posibilidad de predecir las dificultades de los alumnos a través de la comparación de la lengua materna y la lengua meta, mientras que la segunda hipótesis entiende que solo podemos explicar los errores cometidos. Es decir, la hipótesis fuerte del Análisis Contrastivo defiende que, contrastando la L1 y la L2 de los aprendices, podemos prever los errores, ya que éstos se deben a la interferencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje. Por su parte, la versión débil no pretende predecir sino explicar. En líneas generales, podemos decir que, desde mitad de los setenta y hasta la actualidad, la mayor parte de los lingüistas rechazan la hipótesis fuerte del Análisis Contrastivo.

d) Trascendencia del Análisis Contrastivo.

Aunque el Análisis Contrastivo recibió fuertes críticas desde distintos campos de investigación, especialmente desde la Psicolingüística, posteriormente surgieron nuevos planteamientos partiendo de categorías universales y fundándose en puntos de vista pragmáticos y comunicativos que explicaban que las diferencias fónicas entre la LM y la L2 no son suficientes para explicar la naturaleza de los errores. Por ello y, teniendo en cuenta estos nuevos planteamientos, creemos firmemente que el Análisis Contrastivo puede ser un perfecto complemento del Análisis de Errores, ya que la identificación de las diferencias entre la LM y la L2 permitiría predecir las dificultades que experimentarían los aprendientes. Tal como vimos en el marco teórico, según el Análisis Contrastivo, la identificación de las diferencias entre la L1 y la L2 permitiría predecir las dificultades que experimentarían los aprendientes. Sin embargo, este modelo recibió fuertes críticas desde distintos campos de investigación, especialmente desde la Psicolingüística, al considerar que el Análisis Contrastivo no explica las causa de los errores ni es capaz de predecir todas las dificultades en la adquisición de una lengua extranjera. Pero, de ello ya es consciente el propio Lado (1957: 72), quien advierte de que "La lista de problemas resultante de la comparación entre la lengua extranjera y la lengua natal [...] debe considerarse una lista de problemas hipotéticos, en tanto no se confirme su existencia en el habla de los aprendientes".

Así, buena parte de las críticas dirigidas contra el Análisis Contrastivo solo se explican como el fruto de una lectura superficial de sus ideadores del modo de estudio de los errores lingüísticos. Posteriormente, surgieron nuevos planteamientos partiendo de categorías universales y fundándose en puntos de vista pragmáticos y comunicativos que explicaban que las diferencias fónicas entre la L1 y la L2 no permiten predecir sino explicar la naturaleza de algunos errores. Ahora bien, a pesar de las críticas formuladas a los enfoques contrastivos, en cuanto a la importancia de la transferencia interlingüística en el aprendizaje de lenguas extranjeras, principalmente en lo concerniente al componente fonológico, éstos no han podido ser rechazados, incluso en los estudios más recientes. De hecho, la existencia de la transferencia de rasgos fonéticos y fonológicos (tanto segmentales como prosódicos) resulta obvia por el hecho de que cualquier hablante nativo fácilmente reconoce, en el habla de otro individuo, un "acento" extranjero, al punto de poder adivinar la lengua materna de éste. Ello representa una clara evidencia de que en la pronunciación de su L2 hay elementos que

han sido transferidos de su LM. La existencia de este fenómeno en el aprendizaje de la L2, especialmente en los adultos, entonces, no parece haber sido cuestionada. Así pues, consideramos que el Análisis Contrastivo puede ser un necesario e imprescindible complemento del Análisis de Errores, de ahí la puntualización de Gil Fernández (2007:140):

Es preciso todavía profundizar más en esta y otras líneas de investigación conectadas. Ahora bien, aunque hayamos de guardar ciertas reservas sobre las hipótesis avanzadas en los últimos años, no corroboradas rotundamente por los hechos en la mayor parte de los casos, es de todo punto innegable que el análisis contrastivo, matizado y enriquecido, sigue resultando útil para la didáctica de idiomas y que, si el profesor conoce la lengua originaria del estudiante y la toma en cuenta antes de preparar sus estrategias didácticas y ejercicios, y antes de cada fonema, tanto de la L1 como de la L2, estableciendo al mismo tiempo las restricciones distribucionales de unos y otros. Y así, finalmente, la comparación de ambos conjuntos le proporcionaría las claves para detectar algunas de las dificultades esperables.

Dicho de otro modo, hemos pensado, desde el principio de la investigación, que los resultados serían mucho más provechosos si antes de pasar al estudio del corpus propiamente dicho, realizásemos un trabajo previo de contraste en ambos sistemas de las categorías lingüísticas implicadas en el análisis, ya que esta labor sería muy útil para predecir áreas que van a ser en mayor medida objeto de error. De cualquier forma, no se trata de un examen pormenorizado de todos y cada uno de los usos de estos elementos y estructuras, sino que nos centraremos en los casos en los que las dos lenguas presentan diferencias notables en cuanto al componente fónico que pueden inducir al alumno al error. En fin, los planteamientos predictivos constituyen indudablemente una base para que el profesor pueda disponer de una primera aproximación a los problemas de pronunciación de sus alumnos.

Pues bien, a pesar de las críticas formuladas a los enfoques contrastivos, principalmente en lo concerniente al componente fonológico, no han podido ser rechazados ni siquiera en los estudios más recientes. De hecho, la existencia de la transferencia de rasgos fonéticos y fonológicos (tanto segmentales como prosódicos) resulta obvia por el hecho de que cualquier hablante nativo fácilmente reconoce, en el habla de otro individuo, un "acento" extranjero, al punto de poder adivinar la lengua materna del aprendiente. Ello representa una clara evidencia de que en la pronunciación de su L2 hay elementos que han sido transferidos de su L1.

La existencia de este fenómeno en el aprendizaje de la L2 en los adultos, entonces, no parece haber sido cuestionada. Al respecto, Ringbom (1990: 205) señala: "Today it is

generally acknowledged that language transfer is an important subject of study which plays a subtle and pervasive part in L2 learning.” Precisamente, en opinión de Avery & Ehrlich (1992: 15), la principal prueba de la influencia de la lengua materna en la adquisición de una segunda lengua reside en el peculiar acento que tienen todos los aprendices de una misma lengua materna al hablar la lengua inglesa. Este acento es un reflejo del sistema fonológico de su lengua materna. Para estos autores, el aprendizaje de la lengua nativa no solo afecta a la habilidad de producir los sonidos del inglés, sino también a la habilidad de escucharlos. En el nivel fónico, en concreto, la interdependencia entre ambas la L1 y la L2 se demuestra especialmente evidente (Broselow et al, 1987). Así, un gran número de estudios, realizados sobre todo en los últimos años pero que han ido avanzando en el camino que inició ya Trubetzkoy, ha demostrado que los problemas que los discentes tienen para percibir sonidos y contrastes fónicos de la segunda lengua están relacionados, de forma compleja pero sistemática, con las categorías fónicas existentes en su lengua materna. Varias investigaciones han observado que algunos errores de pronunciación en la L2 se deben principalmente o casi exclusivamente a la transferencia de rasgos de la L1 (Keller-Cohen, 1979; Wode, 1981; Appel 1984; Luján, M., L. Minaya & D. Sankoff, 1984 y Hecht & Mulford, 1987). Entre las recientes investigaciones en el ámbito hispánico, reseñaremos dos: Algara, González & Boada 2004 y Castillo & González 2010, ambas relacionadas con la realización de fonemas del inglés, en la coda silábica, por hispanohablantes venezolanos.

En el primero de estos trabajos, los autores investigaron los efectos de la transferencia de la espirantización de los fonemas obstruyentes oclusivos sonoros en posición prenuclear, fenómeno característico del español, en el inglés (L2) de dos grupos de hispanohablantes nativos, en dos niveles de interlengua (básico y avanzado). Se esperaba que la transferencia de este proceso fuese la principal fuente de error en la pronunciación de los fonemas equivalentes en inglés, donde /b/, /d/ y /g/ no se fricativizan en el prenúcleo silábico. Los resultados obtenidos corroboraron la hipótesis, ya que, aun cuando el porcentaje de error fue significativamente menor en el nivel avanzado (35,5%) respecto al porcentaje de error en el nivel básico (70,4%), la fuente de estas realizaciones incorrectas fue, en ambos casos, la espirantización. En Castillo & González (2010) también se estudiaron los efectos de la transferencia de un proceso del español al inglés (L2). En este caso, el objeto de estudio fue la transferencia de la velarización de las nasales posnucleares, propia del español radical de Venezuela

(variedad escogida), a la pronunciación de los fonemas nasales posnucleares del inglés (L2), de un grupo de estudiantes de nivel básico. Al igual que en el trabajo anteriormente reseñado, la noción de transferencia interlingüística fue la base para la descripción de los errores hallados. De hecho, en este trabajo, el 95,3% de las realizaciones incorrectas fue causado por transferencia de la velarización de la nasal posnuclear.

6.2. El Análisis de Errores.

La comparación entre ambas lenguas en materia fonológica nos permite suponer, pero solo *suponer*, las dificultades potenciales de aprendientes marroquíes de ELE. Ahora bien, para saber cuáles son exactamente los errores de los aprendientes en cuestión, los procesos de transferencia positiva y negativa de su lengua natal al ELE, etc., estimamos que la vía más directa y fiable es el Análisis de Errores. Para cumplir con el principal objetivo de la presente investigación, evidenciar cuáles son las desviaciones fonológicas que estos aprendientes marroquíes, en este contexto, el castellano, era necesario trabajar con evidencia empírica; en este caso, con producciones. El Análisis de Errores de la producción oral del estudiante durante el aprendizaje, es decir, de su interlengua, es el que realmente nos proporcionará los datos reales a partir de los cuales fundamentar una estrategia de trabajo y, si es necesario, de corrección. Por ello coincidimos plenamente con los partidarios de este método, cuando señalan las ventajas del Análisis de Errores. De esta forma, se amplía el número de las posibles causas del error.

El error, desde esta perspectiva, pasa a interpretarse como positivo y necesario en el proceso de aprendizaje. Es más, el estudio de errores tiene efectos beneficiosos sobre la metodología de enseñanza de lenguas, porque orienta al docente sobre dónde debe hacer hincapié en su labor profesional, porque da pistas a la hora de crear materiales de enseñanza útiles y adecuados y porque facilita crear pruebas objetivas de examen, especialmente si tomamos en consideración que aquí hay una gran escasez de trabajos de investigación donde se analicen los errores producidos por aprendices de español como lengua extranjera, ya que, en palabras de inmaculada Penades Martínez (2003: 2) “sólo disponemos de algunas obras representativas de esta metodología, la de Graciela Vázquez (1991), la de Santos Gargallo (1993) y la de S. Fernández (1997)”.

Por otra parte, este enfoque, a diferencia del Análisis Contrastivo, toma en cuenta diversos tipos de error y no solo aquellos atribuibles a la transferencia de la L1. De ahí

que se definieran dos grandes categorías dentro de las que se enmarcan la mayoría de los errores observables: las originadas por la transferencia interlingüística (elementos de la L1 que se transfieren erróneamente a la L2) y las resultantes de la transferencia intralingüística (producidas por la ultrageneralización de patrones de la L2). En esta clasificación, el concepto de transferencia es más amplio del que se venía empleando en los estudios de índole contrastiva. Es más, si en el Análisis Contrastivo, solo se pretende predecir los errores bajo un previo análisis de las estructuras de la L1 y la L2, en el AE se procura indagar cuál es la causa del error que comete el alumno de L2. Es por ello que optamos por los dos métodos. De este modo, no solamente podremos determinar en qué punto del aprendizaje se encuentran aprendientes marroquíes de ELE, qué es lo que han interiorizado y qué no de la lengua meta, sino que también facilitará la creación de una metodología adaptada a las necesidades de este colectivo de estudiantes extranjeros. A diferencia del AC, el AE tiene en cuenta diversos tipos de error y no solo aquéllos atribuibles a la transferencia de la L1.

En trabajos recientes, abordados desde esta perspectiva sistémica, se ha demostrado que además de los factores de transferencia interlingüística, en las interlenguas de los aprendices de la L2, también intervienen factores de desarrollo, hemos seleccionado dos: González & Romero 2005 y 2007. En ellos, se estudió, respectivamente, la interacción de estos factores en la acentuación del inglés (L2) por hablantes del español (L1) y del español (L2) por hablantes del inglés (L1). En González & Romero (2005: 162), se estudia cómo los factores de transferencia y de desarrollo interactúan en la asignación del acento primario en sustantivos del inglés (L2), tanto a nivel de percepción como de producción, en dos grupos de hispanohablantes nativos estudiantes del inglés, en dos niveles de interlengua (básico e intermedio alto). Los factores de transferencia analizados fueron la aplicación de la regla de la L1 (español) al L2 (inglés) y la transferencia de la acentuación del cognado de la L1 a la L2. En cuanto a los factores de desarrollo, los autores consideran tanto la aplicación de la regla de acentuación de la L2 como el aprendizaje de la acentuación marcada en los sustantivos de la L2, en dos niveles de interlengua. Este análisis sistémico permitió a los autores corroborar la hipótesis general del trabajo, según la cual los efectos de los factores de transferencia predominan en las primeras etapas de aprendizaje de la L2 y van disminuyendo en las etapas avanzadas, conforme se va fortaleciendo la influencia de los factores de desarrollo. Y en González & Romero (2007: 152), igualmente dedicado a la

acentuación de sustantivos, nuevamente se realiza un análisis sistémico, el cual demostró su utilidad, esta vez, para establecer una jerarquía de dificultad en la acentuación de los sustantivos del español (L2), por parte de hablantes del inglés (L1), en dos niveles de interlengua (básico e intermedio- alto). En este caso, el análisis permite demostrar que el aprendizaje de la regla de acentuación del español es de temprana adquisición y que el único factor de transferencia determinante es la acentuación del cognado de la L1. Las acentuaciones marcadas léxicamente; es decir, aquellas que no obedecían la regla del español fueron las que generaron el mayor porcentaje de error y, por lo tanto fueron las que representaron mayor dificultad.

En fin, para elaborar este trabajo nos hemos apoyado en los preceptos del AE, pero partiendo de la metodología propia del modelo de Análisis Contrastivo, cuyo propósito es la predicción del error y la mayor influencia de la lengua materna como factor determinante en la persistencia de determinados errores. La metodología que usaremos en la segunda parte del análisis es el AE propuesto por Corder (1967: 212) -con ciertas adaptaciones debidas a la naturaleza específica de nuestra investigación-, puede ser desglosada en los siguientes pasos que pasamos a analizar:

- Recopilación del corpus.
- Identificación de los errores.
- Descripción de los errores
- Explicación de los errores.
- Confirmación de las hipótesis y caracterización de la interlengua.
- Evaluación de la gravedad de los errores y propuestas para solventarlos.

a) Recopilación del corpus.

Al respecto, Santos Gargallo (2004: 397) señala que los criterios que condicionan el objetivo general del análisis están vinculados a la recopilación del corpus. De la amplia variedad de instrumentos de recogida disponible, debemos escoger la que mejor se adapte a los objetivos establecidos; en nuestro caso, optamos por la encuesta y una prueba de lectura en voz alta. En esta fase explicaremos con detalle el proceso de selección y elaboración de cada uno de los instrumentos de medida utilizados en nuestro estudio, desde el cuestionario de variables hasta cada una de las pruebas que hemos utilizado para medir la competencia fónica de aprendientes marroquíes de ELE.

Para alcanzar este objetivo, hemos diseñado diferentes técnicas cuantitativas y cualitativas de recogida de datos, principalmente una encuesta y una prueba que se han destinados a 30 alumnos nativos marroquíes (informantes), estudiantes del primer curso de Filología Hispánica, en la Universidad Muhammed V de Rabat (Marruecos). Gracias a estas técnicas, hemos podido abordar las dificultades fonéticas y fonológicas que los aprendientes marroquíes de ELE tienen en su proceso de aprendizaje y nos permitirán una recopilación selectiva de datos a partir de los cuales podemos detectar y analizar la causa de los errores más comunes y subrayar los obstáculos más frecuentes en su producción, a nivel fónico. Dichas encuestas y pruebas serán detalladamente descritas y analizadas más adelante en la fase de recopilación del corpus del análisis de errores.

Así, en esta investigación, se ha partido de la propuesta de unos cuestionarios a los alumnos para obtener datos sobre qué opinión y concepto tienen de la pronunciación, cuáles son sus principales dificultades, si tienen conciencia de la importancia de la pronunciación y en qué circunstancias la aprendieron o no. Tras este primer acercamiento cualitativo, se les propuso un cuestionario de expresión oral, como base de la investigación experimental, cuya prueba práctica se recoge en grabaciones acústico-visuales. De esta forma, la valoración de los resultados de los datos de la investigación experimental se ha podido analizar y explicar en relación con la interpretación de los cuestionarios de los alumnos. Operando con todos estos datos, se pretendía llegar a unas conclusiones que nos permitieran responder a las preguntas formuladas al inicio de esta investigación.

b) Identificación y descripción de los errores.

Aquí convendría retomar y recordar la definición del error de Corder que nos va a servir como premisa inicial en esta fase de investigación, y que ya hemos analizado en el marco teórico. Aunque hemos adoptado el AC como primer método de análisis, en aras a contrastar las lenguas en cuestión y formular las hipótesis de esta investigación, subrayamos que no partimos ni compartimos el concepto tradicional del error, que en muchas investigaciones, tal como hemos visto en el estado de cuestión, funcionaba como una suerte de hiperónimo. Cometer errores puede ser una parte muy necesaria en el proceso de aprendizaje, porque de lo que se trata es de que profesores y alumnos veamos los errores de una forma positiva, más que como signos de fracaso del que,

obviamente, no son los alumnos los únicos culpables. Con razón Corder (1992: 38) señala que la importancia del error se puede dividir en tres niveles diferentes:

En primer lugar, para el profesor, puesto que le dicen, si emprende un análisis sistemático, cuánto ha progresado el alumno hacia su meta y, consecuentemente, qué es lo que queda por aprender. Segundo, proporcionan al investigador evidencia de cómo se adquiere o se aprende una lengua, qué estrategias o procedimientos está empleando el alumno (...). Tercero (...), son indispensables para el propio alumno, puesto que podemos considerar que cometer errores es un mecanismo que éste utiliza para aprender.

Puede decirse que el concepto del error ha cambiado mucho con la sucesión de los diferentes métodos y enfoques didácticos. Cada uno de ellos proponía, a partir de sus fundamentaciones teóricas, un tratamiento y un concepto diferente del error; y, gracias a las investigaciones sobre la variabilidad de las interlenguas, alrededor de los años setenta, se ha empezado un verdadero estudio del "error", que lo sitúa como punto central de la investigación sobre el aprendizaje y lo considera un elemento importante en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Eso sí, las investigaciones reaccionan ante el error con diferentes actitudes, desde la intolerancia total y un cierto dogmatismo poco fundado, hasta una posición más flexible y tolerante. Sin embargo, el concepto de "error" sigue originando numerosos interrogantes, puesto que se trata de una noción muy relativa, controvertida y muy debatida tanto por lingüistas como por los docentes. En cualquier caso, parece que la base de toda la insuficiencia analítica descansa en el concepto del error, su grado de su sistematicidad y el carácter relativo de su medición y cuantificación, que puede variar dependiendo de varios factores, como veremos a continuación.

Respecto a la primera cuestión, cabe preguntarse ¿en qué parámetros nos hemos de apoyar en esta investigación para decidir lo que es y lo que no es un error? Para contestar a esta pregunta, convendría retomar la citada definición de Corder, que utilizó el error como piedra angular sobre la que definir la interlengua o, en su terminología, el dialecto transitorio. De las características que le asigna, nos interesa destacar y analizar tres: es sistemático; es usado por un individuo o por un grupo que ha recibido la misma instrucción; y a cada nivel de aprendizaje le corresponde un dialecto diferente. En cuanto al primer punto de esta definición, Corder (1992: 37) señala que no son errores todos los fallos que comete el aprendiz en sus producciones y, desde los inicios, sienta las bases para diferenciar error y falta distinguiendo entre "errores de actuación se caracterizan por su asistematicidad, y errores de competencia por su sistematicidad". Así, las faltas son formas caracterizadas por la asistematicidad, mientras los errores son

desviaciones sistemáticas donde se violan reglas de la L2 que no se conocen o que no se dominan todavía. Frecuencia y sistematicidad, por tanto, tienen un interés innegable para el profesor, dado que son una buena fuente de información acerca de si un estudiante o un grupo domina o no una "regla". Y será mediante la debida atención a estos criterios de frecuencia y sistematicidad del error como un profesor podrá ser capaz de planificar racionalmente su trabajo de corrección.

En cuanto al segundo punto, consideramos que, para manejar un concepto sistemático y realista del error, debemos preguntarnos igualmente por quién los comete. O dicho de otro modo, debemos considerar si el error se define para grupos de aprendices establecidos en términos de L1 y no solo en términos individuales. Tal como hemos visto, en varias investigaciones no queda claro si el error se define en términos individuales o de grupo. Si, como parece deducirse de la definición de Corder, es una desviación sistemática que se detecta en el uso demostrado individualmente o por el conjunto de aprendices. En este sentido, como dice Bustos Gisbert (1999: 15), "muchos de los estudios de errores realizados no podrían, en rigor, ser considerados como tales".

Por otra parte, si un contenido concreto no es ofrecido ni enseñado a un aprendiz, simplemente porque escapa a su nivel, ¿podríamos considerar como errores las inexactitudes de dicho sujeto con respecto a ese contenido? En nuestra modesta opinión la respuesta a esta pregunta debe ser necesariamente negativa. Coincidimos con Bustos Gisbert (1999: 15), cuando afirma que el error tiene que ver con el nivel de aprendizaje, o sea, el error en relación con un contenido reconocible por el estudiante. Dicho de otro modo: el error no lo es por sí mismo, sino en relación con un nivel determinado. Este criterio relativiza el concepto de error, ya que es lógico considerar que este depende no solo del alumno, su afectividad, sus expectativas, o de la situación en la que se inserta la clase de lengua e incluso la actividad particular, sino también de la fase en la que se encuentra el productor del error en el proceso de aprendizaje y adquisición de la L2; en otras palabras, el tratamiento del error depende en buena parte del nivel de competencia lingüística y comunicativa del alumno. Así, para dar con un concepto satisfactorio de error, deberían adoptar un grado de «seriedad», según cuánto incida en los propósitos específicos de cada nivel de aprendizaje. En cuanto a la segunda cuestión suscitada y relacionada con el carácter relativo de la medición del error, aclaramos que la cuantificación del error puede variar dependiendo de varios factores, que, a saber:

En primer lugar, la extensión de la prueba que se aplique. Cuanto mayor cuantitativamente el contenido de una prueba, mayores serán supuestamente las posibles desviaciones.

En segundo lugar, el nivel de estudiante cuya actuación se analice. Supuestamente suelen registrarse más desviaciones en alumnos con niveles iniciales que en los avanzados, debido al incompleto dominio de la lengua. Un aprendiz con cinco años de instrucción en un idioma normalmente cometerá menos errores que uno con uno o dos años de formación, salvo en casos concretos.

En tercer lugar, el número de sujetos que participen en la prueba que se aplique. Cuanto mayor estadísticamente es el número de informantes, cuantiosas serán teóricamente las posibles desviaciones.

Finalmente, la distancia fonémica que separa la LM de los sujetos y la lengua meta. Cuanto más cuantitativamente distantes son la lengua materna y la extranjera, mayores serán presumiblemente las áreas de dificultad y, por tanto, las posibles desviaciones.

c) Clasificación de los errores.

Uno de los objetivos de los diferentes trabajos de análisis de errores realizados hasta la fecha ha sido proporcionar una tipología de errores que resulte metodológicamente útil. Según Santos Gargallo (1993: 91), la creación de las taxonomías de errores tiene como objetivo deducir las áreas de dificultad con las que topa un grupo de aprendices homogéneos en cuanto a su L1 al enfrentarse a una L2. El estudio de los tipos de errores resulta ser un instrumento didáctico muy importante para el docente o el alumno.

Así pues, una tipología de errores permite al docente distinguir los aspectos fonológicos (ámbito vocálico, consonántico, segmental, suprasegmental, etc.) en los que el alumno encuentra más problemas en sus diferentes fases de aprendizaje y, en consecuencia, le obliga a dar más relieve a los temas que necesitan de un refuerzo mayor y a ajustar el desarrollo de sus clases para que resulten más provechosas y eficaces. Por otro lado, el alumno puede darse cuenta de los aspectos de la L2 donde tiene carencias y reflexionar y corregir sus hipótesis sobre la L2 con el soporte del docente de forma más adecuada.

En fin, todas estas informaciones nos permiten enfrentarnos a los errores de forma más provechosa y eficaz para el alumno, porque nos dan la posibilidad de distinguir enseguida sus dificultades y encontrar más rápidamente una solución a éstas. Además,

como veremos más adelante, una tipología de este tipo nos puede servir de modelo para la corrección de errores de pronunciación presentes en producciones orales de nuestros alumnos de forma que la reparación sea útil y fructífera. Es más, cuando se pretende analizar los errores de un corpus se debe optar por una clasificación previa que limite los objetivos de la investigación. De lo contrario, debido a la variedad de errores que pueden aparecer, nos enfrentaríamos a un trabajo descomunal. La clasificación, como es lógico, va en función de los objetivos de la investigación.

Llegados a este punto, debemos puntualizar, a título recordatorio, que el problema de las clasificaciones es especialmente espinoso y tampoco hay acuerdo en relación con él. En cualquier caso, las tipologías que se han propuesto son muchas y varían de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación. En torno a la categorización de los errores se ha generado mucha controversia, ya que la falta de criterios normalizados establecidos ha propiciado que puedan encontrarse taxonomías muy diferentes en el estudio de la misma área. Es frecuente que sobre una base más o menos unificada cada uno de los estudios desarrolle su propia clasificación, con unos criterios y unas perspectivas que varían entre autores diferentes. Esta diversidad dificulta y, a veces, imposibilita la comparación entre unos trabajos y otros, pues al establecer una base taxonómica distinta, los resultados son, obviamente, diferentes. En este sentido, se expresa Bustos Gisbert (1999: 18), al decir que “es difícil dar con un método fiable a la hora de clasificar los tipos de errores, por lo que se suele caer en frecuentes simplificaciones. En cualquier caso, parece que la base de toda la insuficiencia analítica descansa en el concepto de error que se maneje.

Teniendo en cuenta estas valiosas orientaciones, para la clasificación, normalmente se suele establecer con anterioridad una taxonomía de errores que se van a clasificar y explicar. Esta decisión afecta tanto a la identificación y descripción de errores como la explicación y evaluación de sus causas. Los errores se clasifican de acuerdo con la taxonomía creada exclusivamente para la ocasión. Aunque existen numerosas taxonomías²⁰ en relación con la clasificación de los errores, recogemos aquí la siguiente propuesta de Vázquez (1999: 28) por parecernos la más completa. Veámosla en la siguiente tabla nº 8:

20 Varias han sido en los últimos años las propuestas de tipologías y clasificaciones de errores y cada una tiene en cuenta elementos o factores determinados que reflejan cierta posición metodológica con respecto al proceso de aprendizaje. Entre las más interesantes se podrían citar las de Sonsoles Fernández (1997) o también Graciela Vázquez (1999).

Criterio lingüístico:	Errores de adición, omisión y yuxtaposición. Errores de falsa colocación y falsa selección.
Criterio etiológico:	Errores interlinguales, intralinguales y de simplificación.
Criterio comunicativo:	Errores de ambigüedad, irritantes y estigmatizantes. Errores de falta de pertinencia.
Criterio pedagógico:	Errores inducidos vs. creativos. Errores transitorios vs. permanentes. Errores fosilizados vs. fosilizables. Errores individuales vs. colectivos. Errores residuales vs. actuales. Errores congruentes vs. idiosincrásicos. Errores de producción oral vs. escrita.
Criterio pragmático:	Errores de pertinencia (o discursivos).
Criterio cultural:	Errores culturales.

Tabla 8: Clasificación de errores propuesta por Vázquez (1992: 31).

Como se puede comprobar en la tabla anterior, la clasificación de errores propuesta por Vázquez nos aporta, en toda su amplitud, las diferentes posibilidades de análisis según distintos criterios. La tipología de los errores presentada en la anterior tabla nos permite no solo diferenciar el nivel de la lengua al que afecta el error, en su vertiente lingüística tal como pragmática, sociocultural y referencial, sino también entender qué efectos provoca en la comunicación, por qué se ha dado y de dónde viene. Según Bustos Gisbert (1999: 20), se pueden distinguir cinco tipos de clasificación, como lo ilustra la siguiente figura nº 38:

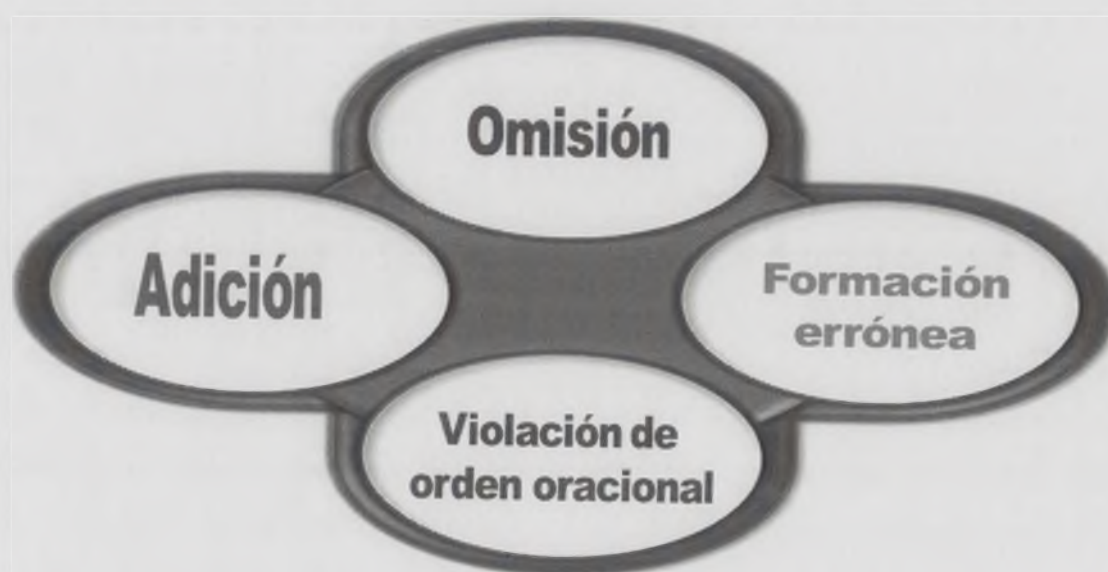


Figura 38: Clases de errores, según Bustos Gisbert (1999: 20).

Como se puede observar en esta figura, en primer lugar estarían las tipologías que se sustentan en un criterio descriptivo. Se fijan en cómo se ve afectada la estructura superficial del mensaje. Se distinguirían cuatro clases de errores: omisión, adición, formación errónea y violación de orden oracional. Los errores por omisión se caracterizarían por la ausencia de un elemento lingüístico. La adición se explica por la presencia errónea de un elemento lingüístico. Dentro de ella se distinguen tres opciones: la adición simple; la doble marca, que consiste en la acumulación de dos elementos que cumplen una misma función; y la regularización de formas, que tiene que ver con la eliminación de excepciones correspondientes a una regla. La formación errónea tiene que ver con la construcción de hipótesis morfológicas erróneas. Finalmente, la violación del orden oracional tiene que ver con la ordenación incorrecta de los componentes lingüísticos.

Esta propuesta taxonómica quiere voluntariamente alejarse de las causas que explican el error (su origen inter o intralingüístico) y, de esa forma, obviar los problemas de interpretación que sugería Corder, para ceñirse al resultado directo en el plano de la actuación. Su defecto principal es que no permite realizar deducciones directas que beneficien al objetivo último del análisis: facilitar el proceso de aprendizaje y mejorar las técnicas de enseñanza de segundas lenguas. En segundo lugar, se suelen citar las clasificaciones inspiradas en un criterio pedagógico. Tiene su punto de partida en Corder, cuando diferencia entre errores sistemáticos (o propiamente dichos) y transitorios (también llamados faltas), fosilizados y no fosilizados, de desarrollo o por transferencia, etc. Sin embargo, estrictamente no se trata de una taxonomía, sino de una nómina de conclusiones. Distinguir entre error y falta, ya lo he dicho antes, sólo es posible a partir de un corpus previamente clasificado. Por ello, desde un punto de vista metodológico esta propuesta resulta insuficiente. En tercer lugar, estarían las clasificaciones realizadas a partir de un criterio lingüístico, que toman como base los subsistemas y las categorías afectadas. Según él se suelen distinguir errores fonológicos, morfológicos, sintácticos, morfosintácticos léxicos y semánticos. En cuarto lugar, estarían las efectuadas sobre la base de un criterio comunicativo. De nuevo, en el origen está Corder, cuando establece dos tipos de errores según este parámetro: locales, si afectan a elementos individuales del mensaje, por lo que no llegan a romper la comunicación; y globales, cuando llegan a romper la comunicación. En quinto lugar, estarían las que surgen de un criterio etiológico, atendiendo a las causas genéricas que explican el error.

A su vez, se pueden distinguir dos grupos genéricos: interlingüísticos, si tienen en su origen algún proceso de transferencia; o intralingüísticos si tienen su origen en la L2 que se está estudiando. Parece que se trata del procedimiento más cercano a las causas reales del error.

Coincidimos plenamente con Sonsoles Fernández (1997: 140) cuando comprueba que ninguna de las propuestas existentes hasta ahora resulta plenamente satisfactoria en el momento en el que el investigador procede a analizar un corpus específico de datos. Efectivamente, el modelo mixto nos proporciona resultados metodológicamente mucho más adecuados. Como bien señala Alba Quiñones (2009-8): “No obstante, el grave problema al que nos enfrentamos en la cuestión taxonómica es que no existe una división establecida, sino que cada estudio puede presentar una clasificación diferente.” Antes de pasar a abordar la taxonomía que nos serviría en esta investigación, convendría aquí abrir un paréntesis para subrayar que escasean al respecto los estudios sobre taxonomías específicas para la clasificación del componente fonético y fonológico. La mayoría se ha basado principalmente en criterios lingüísticos y comunicativos. Por lo tanto, hoy por hoy, solo contamos con dos taxonomías de errores fonológicos y fonéticos, basadas en los citados criterios. Así se han propuesto criterios estrictamente lingüísticos, como la de Moulton (1962), que distingue entre errores fonológicos, fonéticos, alofónicos y distribucionales. Las tipologías lingüísticas, como la de Moulton (1962), se basan en el análisis contrastivo de los sistemas fonético-fonológicos de la L1 y la L2 y establecen el tipo de error en función de las diferencias en la distribución de los fonemas o de sus realizaciones entre las dos lenguas. Así y, según Moulton (1962: 321), los errores se clasifican en:

- fonémicos: producidos por la diferencia en el inventario de fonemas de la L1 y de la L2.
- fonéticos: producidos por la equivalencia interlingüística entre dos elementos comunes en los sistemas fonológicos de la L1 y la L2 que presentan una realización fonética diferente.
- alofónicos: producidos por la equivalencia interlingüística de las diferentes realizaciones alofónicas de un fonema común a la L1 y la L2.
- distribucionales: producidos por la diferente distribución de segmentos existentes tanto en la L1 y en la L2.

Sin entrar en los detalles de esta clasificación, y como bien lo subrayó Listeri (2003: 21), parece razonable establecer, al menos, una separación clara entre los errores de tipo fonológico y los de tipo fonético, pues los primeros pueden llegar a alterar el significado de las palabras -(41) *dame un peso* vs. *dame un beso*-, mientras que los segundos únicamente tendrán consecuencias en lo que al “acento” se refiere -por ejemplo, la pronunciación (42) [‘kada ‘dia] en lugar de [‘kaDa ‘Dia]-. La distinción entre los problemas fonéticos y los fonológicos lleva otros autores a afinar y potenciar el criterio comunicativo para la clasificación de los errores. Fruto de ello, P. MacCarthy (1978, en Llisterri, 2003) sugiere una clasificación, también basada en criterios comunicativos, que distingue cinco clases de errores:

- Errores fonológicos; que pueden llevar a confundir una palabras con otras y que, por tanto, pueden llegar a interrumpir el proceso de comunicación.
- Errores que, sin alterar el significado de las palabras, producen la impresión en el oyente nativo de un acento extranjero muy marcado;
- Errores que, sin ser graves, pueden corregirse de un modo relativamente simple e invirtiendo poco tiempo;
- Errores de difícil corrección, pero cuya eliminación ayuda a obtener un acento muy próximo al de un nativo;
- Errores que corresponden a cuestiones de detalle (“finer points”) en la pronunciación.

Otro ejemplo de tipología de tipo comunicativo, es la que presenta Dalbor (1969: 305) para el contraste inglés/español. En ella se recogen tres clases (A, B y C), que no siguen un orden, puesto que pueden suponer un grado diferente de dificultad para cada hablante no nativo.

Clase A: Errores que pueden impedir la comunicación o marcar un acento fuerte, por lo que se da una alta prioridad a su corrección. Estos errores pueden deberse a que exigen un mayor esfuerzo y atención por parte del aprendiente, o a que implican cuestiones de mayor dificultad por diferencias entre LI-LE. Por ejemplo, el uso de las vocales del inglés en casos como (43) *suciedad* por *sociedad*, (44) *pasaron* por *pasarán*. Un fuerte acento lo crea también el mantenimiento de la (45), *en tal, mal, hotel*.

Clase B: Errores graves, pero no críticos. No suponen tanta dificultad para el aprendiente. El oyente lo nota, pero no le resulta intolerable. Por ejemplo, realizar las aproximantes articuladas como oclusivas, no hacer una subida suficiente en las interrogativas totales, tener un ritmo acentual o subir a un tono, lo que daría una impresión de habla demasiado enfática en español.

Clase C: Errores importantes, pero no serios. Más fáciles de corregir y de hacer bien por parte del aprendiente. Al interlocutor le pueden pasar desapercibidos. Por ejemplo, la sonorización de la s, [z] de desde, no hacer ciertas asimilaciones de las nasales, etc.

En relación con el dilema entre dar prioridad a la fluidez o a la pronunciación, MacCarthy (1978, en Llisterri (2003: 19) clasifica los errores en función de sus consecuencias en la comunicación en tres grupos:

- Errores que impiden la comunicación, especialmente aquellos que no discriminan entre dos fonemas de la LE, lo que lleva a la confusión entre pares mínimos (ej.: (46) *pero/pelo*).
- Errores que dificultan la comunicación, como la distinta realización de un determinado fonema o cadena de fonemas (ej.: epéntesis vocálica en grupos consonánticos complejos: (47) atractivo [atorakutibo]).
- Errores que no dificultan la comunicación. Son aquellos rasgos de naturaleza fonética que caracterizan el "acento extranjero", que son difíciles de corregir, incluso con estancias prolongadas en el país, y que pueden marcar el paso hacia una competencia semejante a la de un nativo (ej.: (48) la realización de /u/ como vocal centralizada o el alargamiento excesivo de las vocales acentuadas).

Retomando en parte lo que se expuso más arriba, nuestra investigación se basa en una taxonomía mixta que combina el criterio lingüístico en la identificación y explicación de los errores y el criterio etiológico y el comunicativo, en la explicación y evaluación de su gravedad respectivamente. En cuanto al primer criterio, se trata de una clasificación que toma como base los subsistemas y las categorías afectadas. Según esta taxonomía se suelen distinguir errores fonológicos, morfológicos, sintácticos, morfosintácticos, léxicos y semánticos, etc.

Es un modelo utilizado con muchísima frecuencia. Así, a la hora de identificar los errores y explicarlos, los agruparemos según la categoría fonológica afectada, ordenándolos en desviaciones segmentales repartidas entre errores vocálicos y consonánticos, y suprasegmentales relacionadas con la acentuación fónica del español, la estructura silábica, la entonación, las pausas y el ritmo. La categorización se ha realizado en relación con los errores segmentales y supraegmentales cometidos por los aprendientes marroquíes de ELE. Los errores se presentan desde el nivel inferior hasta el superior.

Esta decisión no obsta para que después, a la hora de explicar y valorar la gravedad de los errores, incluyamos criterios distintos, en este caso, el criterio etiológico y el comunicativo. Es obvio que si partiéramos únicamente de un criterio lingüístico, como primer nivel de análisis, esos resultados no nos proporcionarían información sobre el proceso de adquisición; serviría exclusivamente para el recuento y la descripción de los errores. El criterio etiológico y el comunicativo, en un segundo y tercer nivel de análisis, nos aportan mucha información sobre cómo la causa y la gravedad del proceso de adquisición, como señala Alba Quiñones (2009:8). En este sentido, conviene recordar que las líneas de investigación actuales están centradas en los criterios comunicativo, pragmático y cultural, aunque es cierto también que aún se sigue usando como base el criterio lingüístico.

Pero, abundando en la taxonomía elegida, basada en un enfoque etiológico, los errores fonéticos y fonológicos de los aprendientes marroquíes suelen presentarse de dos formas en relación con las causas que los originan, aunque dominan los del primer tipo:

- Los errores interlinguales, generados por transferencia negativa. Hay que distinguir, a su vez, dos posibilidades:
 - Interferencias que tienen su origen en otra la lengua materna.
 - Interferencias que tienen su origen en otra segunda lengua, conocida por el aprendiz.
- Los errores intralinguales, generados por transferencia intralingüística, resultan del conflicto interno de reglas de la L2. Este grupo de errores se explican desde procesos de naturaleza intralingüística. Su origen no está en la transferencia, sino en procedimientos directamente relacionados con el conocimiento parcial de la L2.

En definitiva, los criterios taxonómicos señalados nos permiten dar un paso muy importante hacia la comprensión del error y su consecuente análisis, tratamiento y explotación para fines pedagógicos. Utilizar una clasificación de errores previamente diseñada, valga la redundancia, comporta ventajas indiscutibles como un incremento notable en la agilidad y la organización de los datos. En efecto, para ayudar al alumno en su camino hacia el aprendizaje de la L2, es muy útil clasificar previamente los errores en grupos para luego analizarlos y planificar eficazmente las correspondientes intervenciones pedagógicas.

d) Explicación de los errores.

Tras identificar y describir los errores segmentales y suprasegmentales de los aprendientes marroquíes de ELE, y partiendo del previo AC de los sistemas fonológicos del AC y su variedad dialectal, el ADM, del francés y del español, llegamos al momento clave de la investigación, cuyo objetivo principal es acercarnos a ese momento de competencia transitoria tan delicado como es la interlengua fónica de los aprendientes marroquíes de ELE y entender una serie de causas de la misma, en esta etapa de aprendizaje. En el marco de nuestra investigación, que sigue el procedimiento del AE, como segunda fase del análisis, quizás la etapa más interesante y la más desafiante para el investigador es la etapa de la búsqueda de las causas que originan los errores, puesto que nos permite identificar, describir, clasificar y explicar las producciones fónicas de los aprendientes marroquíes

Esta etapa, que fundamentamos previamente sobre un criterio etiológico, constituye la base explicativa de todo nuestro estudio o, por decirlo de otra forma, el análisis cualitativo. Su interés reside en el hecho de que descubriendo o intentando descubrir las causas de cada error, el investigador pretende identificar los mecanismos subyacentes que conducen a un determinado comportamiento lingüístico y, por tanto, a su posible tratamiento didáctico. Examinando detalladamente las producciones idiosincrásicas de los aprendientes marroquíes de ELE, en esta fase se analizan los tipos de error más frecuentes en cada nivel de los diferentes ítems de la prueba, en qué aspectos fónicos han tenido lugar y a qué causas han podido deberse.

Posiblemente, nos encontremos ante el punto más complejo de todo el proceso. De hecho, no es sencillo determinar cuál es el origen de error, por qué un input basado en modelos de lengua se transforma en un output idiosincrático alejado de dicho modelo.

Por otra parte, y en muchas ocasiones, no se trata de un único factor, sino que el error resulta de la interacción de varios factores. La complejidad del fenómeno fono-auditivo del habla, en el que intervienen variables de muy distinto tipo, tales como funciones biológicas, fisiológicas, psicomotrices, cognitivas, lingüísticas, sociales y psicológico-afectivas, hace de la tarea de analizar y explicar los errores de pronunciación una labor a veces al filo de lo imposible.

Por ello, tal y como recomienda Santos Gargallo (2004:407), es conveniente incluir en el análisis instrumentos cualitativos como la encuesta, a fin de corroborar el análisis. De esta forma, se ha tratado de relacionar la valoración de los resultados de los datos de la investigación experimental con la interpretación de los cuestionarios de los alumnos. Operando con todos estos datos, se pretende llegar a unas conclusiones que nos permitan responder las preguntas formuladas al inicio de esta investigación.

A la hora de explicar las causas de los errores y formular las conclusiones del estudio, recuperaremos algunos de estos datos recogidos en este cuestionario personal para completar nuestras hipótesis y conjeturas. Como es bien sabido, el trabajo con variables personales y afectivas ofrece un amplio abanico de posibilidades dentro de los estudios de ASL: desde cómo afecta el tipo de motivación al proceso de aprendizaje de una L2, hasta calibrar la influencia de factores como la edad, la formación o la percepción de la cultura de la L2. Todas estas opciones brindan a la figura del profesor-investigador la oportunidad de seguir indagando en el estudio de los procesos de aprendizaje y de los protagonistas de esos procesos, para llegar a una óptima comprensión de la problemática del aprendizaje de la pronunciación por los aprendientes marroquíes de ELE

- e) Análisis de los datos, validación de las hipótesis, caracterización de la interlengua y evaluación de los errores.

Una vez analizadas las principales causas de las desviaciones fonéticas y fonológicas, pasaremos a analizar los datos obtenidos para validar, a continuación, las hipótesis formuladas, caracterizar la interlengua fónica de los aprendientes marroquíes de ELE, y, finalmente, evaluar los errores registrados. En este sentido, y siguiendo la tipología comunicativa propuesta por MacCarthy (1978, en Llisterri, 2003: 23), evaluaremos la repercusión de los errores detectados, desde tres perspectivas, diferenciando, al menos, tres categorías: errores de pronunciación que impiden la comunicación, los que la dificultan y los que no la dificultan a pesar de que no correspondan a una pronunciación

nativa. De acuerdo con estos principios, los errores se tratarán desde el punto de vista de la ruptura de la comunicación y el efecto producido en el oyente, como en la clasificación de Vázquez ya presentada.

f) Implicaciones didácticas.

En esta última fase, y una vez analizados y evaluados los aspectos más conflictivos del proceso de aprendizaje, nuestra posición de docentes de la lengua nos insta a proponer medidas correctivas para solventarlos, tras evaluar la gravedad de las desviaciones detectadas que son un factor fundamental a tener en cuenta antes de establecer la corrección fonética. Como observamos cada día en nuestras clases, no todas las desviaciones a la norma son de la misma entidad y, por lo tanto, no requieren del mismo tipo de intervención.

6.3. La Interlengua.

El Análisis de Errores había tomado de Chomsky la idea de que de la información explícita e implícita que recibe, el alumno infiere una serie de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua meta y crea sus propias reglas, poniéndolas en práctica después en una especie de ensayo en el que verifica consciente o inconscientemente si la regla que había establecido es exacta o no, y, en el último caso, reajustándola. Este sistema propio que va pasando por etapas consecutivas de reajustes y planteamientos es lo que denominamos *Interlengua* (IL), considerada como el verdadero motor del proceso de aprendizaje, y que implica una visión positiva del error como mecanismo necesario para que se produzca la adquisición. La *Hipótesis de la Interlengua* surge entonces como evolución de los planteamientos del AE y fue desarrollada en tres trabajos coetáneos vinculados a tres perspectivas lingüísticas: la propiamente lingüística (W. Nemser, 1971), la sociolingüística (S. P. Corder, 1971) y la psicolingüística (L. Selinker, 1972). Una de las aportaciones de Corder a la Lingüística Aplicada fue la formulación del concepto de "dialecto transitorio", del que poco después partirá Selinker para elaborar su noción de *interlengua* (IL) (1972), que describe el sistema no nativo del estudiante de idiomas como un lenguaje autónomo. De este modo, Selinker daba un paso más en la línea de investigación iniciada por la Lingüística Contrastiva y continuada por el Análisis de Errores, y cuyo objetivo consistía en una aproximación al estudio global de la lengua que utilizan los aprendices de segundas lenguas.

El término "*Interlengua*" hace referencia al sistema lingüístico de que se sirve el alumno de L2, siendo un continuo entre su lengua materna y la lengua meta, y se va haciendo cada vez más complejo conforme se suceden las etapas de aprendizaje y se van adquiriendo nuevas estructuras y vocabulario. En realidad, estaríamos hablando de la simplificación de un código más complejo, el de la L2, de la que la IL sería un registro más, con la diferencia de que no va asociada a ningún grupo social, por eso Corder la denominó "dialecto idiosincrásico", para diferenciarla de los dialectos e idiolectos. La IL apuesta por no concentrarse únicamente en las producciones erróneas, sino también en todo aquello que el aprendiz ya domina, por lo que persigue analizar y describir el sistema lingüístico transitorio empleado por el aprendiz, las reglas gramaticales que lo gobiernan, las fosilizaciones que lo caracterizan y los procesos psicológicos que se ponen en funcionamiento cuando el aprendiz utiliza esa L2. La *Interlengua* es, en consecuencia, un movimiento dinámico que incrementa su complejidad paralelamente al proceso de aprendizaje, a través de etapas sucesivas. Es decir, que la IL constituye el sistema lingüístico de que se sirve el alumno de L2, siendo un continuo entre su lengua materna y la lengua meta, y se va haciendo cada vez más complejo conforme se suceden las etapas de aprendizaje y se van adquiriendo nuevas estructuras y vocabulario. En realidad, estaríamos hablando de la simplificación de un código más complejo, el de la L2, de la que la IL sería un registro más, con la diferencia de que no va asociada a ningún grupo social (por eso Corder la denominó *dialecto idiosincrásico*, para diferenciarla de los dialectos e idiolectos).

Por otro lado, los estudios sobre IL han puesto de manifiesto la importancia del fenómeno de transferencia lingüística, y el estudio de ésta en el aprendizaje depende en gran medida de las comparaciones sistemáticas entre lenguas que se llevan a cabo mediante el AC. Una de las características básicas de la IL es la presencia de rasgos procedentes de la lengua nativa de los hablantes. En un principio, el AC dio excesiva importancia a dicha influencia, que inmediatamente fue contrarrestada por el AE. Los estudios sobre IL restablecen a la L1 la incidencia que tiene sobre el dialecto transitorio del alumno, tornando al análisis de la transferencia o *influencia interlingüística*. Ahora bien, los estudios sobre IL no solo han motivado la comparación entre la L1 y la L2, sino que también han permitido el contraste entre un estadio de interlengua y la L2; el análisis de la evolución de los distintos estadios de interlengua y la inclusión en el AC de aspectos no estructurales de tipo psicolingüístico, pedagógico y/o sociológico.

Lo que Selinker propone es que las teorías sobre el aprendizaje de segundas lenguas se basen no solo en los errores de los alumnos, sino en los intentos de comunicación en lengua meta que éstos llevan a cabo, y durante los cuales se activan determinadas estructuras psicológicas latentes en el cerebro (Selinker, 1972: 33). A este planteamiento subyace el rechazo a la psicología conductista y la consideración del lenguaje como un sistema de comunicación. Nemser (1971: 55 y ss.) subraya la noción de sistema aproximativo por referencia a la lengua meta; en función del nivel de competencia lingüística, el sistema del aprendiz estará más cercano a la L2. La variación depende de la experiencia de aprendizaje, las características personales, etc. En general, el discurso del aprendiz está organizado estructuralmente y manifiesta el orden y cohesión propios de un sistema, aunque cambia con frecuencia y está sujeto a una constante reorganización debido a la inclusión de nuevos elementos conforme el aprendizaje avanza. Por ello, no debe ser estudiado en sus relaciones con la L1 y la L2, sino en sus propios términos. Las razones que damos para estudiar la interlengua, fónica en este caso, de los aprendientes marroquíes de ELE tienen que ver con la utilidad docente a la hora de aplicar determinadas estructuras pedagógicas, tras la confirmación o refutación de los principios del AC. Los errores ponen de manifiesto las estrategias de aprendizaje o de comunicación que utiliza el alumno en sus producciones. Esas estrategias están relacionadas con una serie de mecanismos que ponen en práctica y que caracterizan su IL. Se trata de fenómenos como la simplificación, la hipergeneralización, la transferencia, la fosilización, entre otros.

La *simplificación* implica que, por regla general, todos los aprendices tienden a reducir la lengua a un sistema más sencillo, eliminando los morfemas redundantes como el género o el número de un sintagma, o los no relevantes, como el artículo. En este sistema simplificado las formas irregulares no tienen cabida y el léxico es muy reducido, pero altamente funcional. Se suelen cometer errores de producción y no de sistema, es decir, faltas.

La *hipergeneralización* consiste en la extensión de reglas aprendidas o inferidas de las muestras de la lengua manejadas a campos en los que no son aceptables.

La *transferencia* es un fenómeno del que hemos hablado ya; se trata del traslado de las normas de la lengua materna al sistema de la interlengua.

La *fosilización*, es la tendencia que manifiestan ciertos errores que pasan de un estadio a otro de la interlengua o reaparecen cuando ya se creían erradicados. El estudiante es capaz de autocorregirse, y se explican generalmente por interferencias de la L1, aunque también pueden reflejar un incorrecto uso de una regla de la L2.

En síntesis, los errores son de distintas tipologías y afectan a diferentes aspectos fonéticos y fonológicos. Asimismo, responden a causas de distinta índole (inter e intralingüístico). En consecuencia, requieren distintos modelos de análisis, acorde con los objetivos planteados. Más concretamente, modelos que fueran capaces de conjugar teoría y práctica, y que dependerán de la fase en que esté la investigación. Para alcanzar los objetivos fijados, hemos optado por el análisis contrastivo de los sistemas fonológicos del AC, y su variedad dialectal, el ADM, el francés y el español, describiendo cada sistema por separado para después compararlos y ver sus coincidencias y divergencias, para formular posteriormente hipótesis sobre los errores potenciales de pronunciación. En este sentido, hemos intentado huir de la mera comparación de fonemas a nivel segmental y contemplar también los niveles suprasegmentales de la pronunciación, además de recurrir en una segunda fase de investigación al método de AE, para poder explicar el origen o la causa (de carácter fonético y/o fonológico) de los errores y rasgos de pronunciación los aprendientes marroquíes de ELE. Por último, el modelo de la Interlengua nos servirá para acercarnos a todo aquello que el aprendiz marroquí ya domina, por lo que persigue analizar y describir el sistema lingüístico transitorio empleado por el aprendiz, las reglas que lo gobiernan, las fosilizaciones que lo caracterizan y los procesos psicológicos que se ponen en funcionamiento cuando el aprendiz marroquí utiliza esa L2. Así, dentro de este marco de referencia, nos hemos propuesto tres objetivos principales en nuestro estudio analítico:

- Describir los sistemas fonológicos del AC, y su variedad dialectal, el ADM, el francés y el español de forma pormenorizada, unificando los criterios en la descripción de uno y otro sistema, con el fin de ponerlos a disposición de profesores y alumnos.
- Realizar un análisis contrastivo fonológico de las lenguas en cuestión, con el fin de deducir qué características fonológicas poseen los aprendientes marroquíes de ELE a la hora de pronunciar el español y cuáles son sus afinidades y diferencias con la lengua meta, es decir, el español.

- Comprobar de forma empírica, según la metodología del AE, estas deducciones teóricas, mediante la grabación de producciones -en situación de habla semiespontánea, esto es, con la mediación de la ortografía- de 30 informantes, que tienen en común el hecho de no ser principiantes, que llevaran en contacto con el español un mínimo de 18 meses informantes. No se trata, por tanto, de un mero contraste y previsión de errores, sino de un trabajo explicativo para conocer qué rasgos de pronunciación encontramos y cuál es su origen fonético o fonológico.

7. Descripción de los sistemas fonológicos del AC, ADM, francés y español.

Antes de proceder a contrastar las lenguas en cuestión para intentar prever los posibles problemas fónicos que puedan generar los alumnos ELE, es conveniente dejar constancia de los obstáculos con que hemos tenido que enfrentarnos en la fase de análisis de la descripción de los sistemas fonológicos de las lenguas previas y la meta. En un principio, se partió del convencimiento de que, para poder llevar a cabo una descripción lo más detallada posible, clara y consensuada de los sistemas fonológicos de las lenguas que se van a comparar y contrastar, era imprescindible que los tres sistemas fueran comparables, es decir, que el marco teórico del que vamos a partir para el análisis contrastivo fuera el mismo. No obstante, la tarea fue menos simple de lo que podría parecer en principio, debido a que las descripciones fonológicas a las que tuvimos acceso, en varias ocasiones, pertenecen a marcos teóricos distintos, además de utilizar una terminología diferente y distintos alfabetos fonéticos.

En el caso del árabe clásico, por ejemplo, muchos de los estudios al respecto, se demoran en cuestiones teóricas interminables, como los fenómenos de enfatización, velarización, el punto de articulación, etc., pero apenas ofrecen una descripción fonológica moderna y coherente del sistema, y prestan nula atención a la fonología de los fenómenos dialectales. Por ejemplo, el padre de la Lexicografía, Fonética y Métrica árabe, Ahmed Alfarahidi, considera que el árabe dispone de 17 puntos de articulación, mientras que otros fonetistas clásicos árabes, como su discípulo Sibaouih, o Ibn Alyuzi e Ibn Yinni, mantienen que el sistema fonético del árabe solo tiene de 16 lugares de articulación. Es más, la realidad lingüística árabe del momento, como la de muchos otros países y culturas, dificulta en cierta medida cualquier intento de descripción y sistematización de la lengua, a nivel fonético y fonológico. Como se sabe, las situaciones de diglosia suelen plantear con desagradable frecuencia obstáculos para delimitar de manera precisa el objeto de estudio, y el Mundo Árabe es un ejemplo vivo de esta situación. El profesor Corriente (1984:9), uno de los más insignes arabistas españoles, lo explica de forma clara:

Es un hecho conocido, y por cierto nada excepcional, que en los países de habla árabe existe una situación de diglosia en la que, mientras en actuaciones formales se utiliza una lengua panárabe, tradicionalmente transmitida, pero no nativa de nadie y aprendida en la escuela, en la vida cotidiana se usan diversos dialectos, más o menos divergentes, que son y han sido siempre, dentro de una

evolución, la lengua nativa de todos los arabófonos, y la única de los que no llegan a aprender la primera.

Ya sabemos que la situación lingüística del mundo arabófono en general y de Marruecos en particular es compleja. Esta complejidad viene determinada por la situación diglósica, es decir, por la coexistencia de dos lenguas del mismo origen: el árabe clásico (fushá) y el árabe dialectal marroquí (dariya) que se reparten el abanico de funciones, de modo que, la primera es la lengua escrita, que sirve de referencia y que es común a todos los países árabes, y la segunda es la verdadera lengua materna de la mayoría de los marroquíes, puesto que es la que se habla en la comunicación cotidiana, por lo que constituye el registro oral de la primera.

En árabe, por lo tanto, nos encontramos ante una situación de diglosia, en la que los diversos dialectos árabes coinciden con una lengua clásica o culta -fusa- que posee un carácter sagrado para los musulmanes, hecho que ha motivado su fosilización a través de los siglos al sacralizar unos conceptos gramaticales, fonéticos y léxicos fijados aproximadamente en el siglo X por una serie de eruditos. Esta lengua, llamada indistintamente árabe clásico, árabe moderno y árabe estándar, es la que todos los musulmanes -que constituyen la mayor parte de la población arabófonos-, aprenden a leer y a escribir. Pero en los hogares y las calles, cada región ha ido desarrollando, sin embargo, dialectos propios nacidos de esta lengua madre, a la que han impregnado de características locales y términos extranjeros. Queda, para los estratos más culturizados de la sociedad, la posibilidad de recurrir, no obstante, al denominado árabe estándar, utilizado con cierta profusión en todos los medios de comunicación, y en la actividad política y académica; una mezcla de la lengua culta -fusa, neologismos, cultismos y los propios dialectos suavizados.

Según El Madkuri (1998: 1), la mayoría de los estudios llevados a cabo, en los últimos diez años, sobre la influencia de la lengua materna en el aprendizaje del español en inmigrantes de origen árabe se han centrado casi exclusivamente en el contraste entre el AC y la lengua española. Como podemos observar en la siguiente figura nº 40, no todos los marroquíes son árabes, ni su lengua materna es el AC, ni el español es siempre su segunda lengua. Los marroquíes no hablan el AC, ni tampoco lo hablan los egipcios o sirios, por ejemplo. Ningún árabe habla naturalmente el AC. Es una lengua adquirida de forma reglada en una institución de enseñanza. Debe quedar claro que no existe en Marruecos una lengua árabe hablada que está unificada como el español o el inglés, en

los que la riqueza de las variantes geográficas no imposibilita, en ningún caso, la comprensión entre hablantes de las regiones ms remotas.

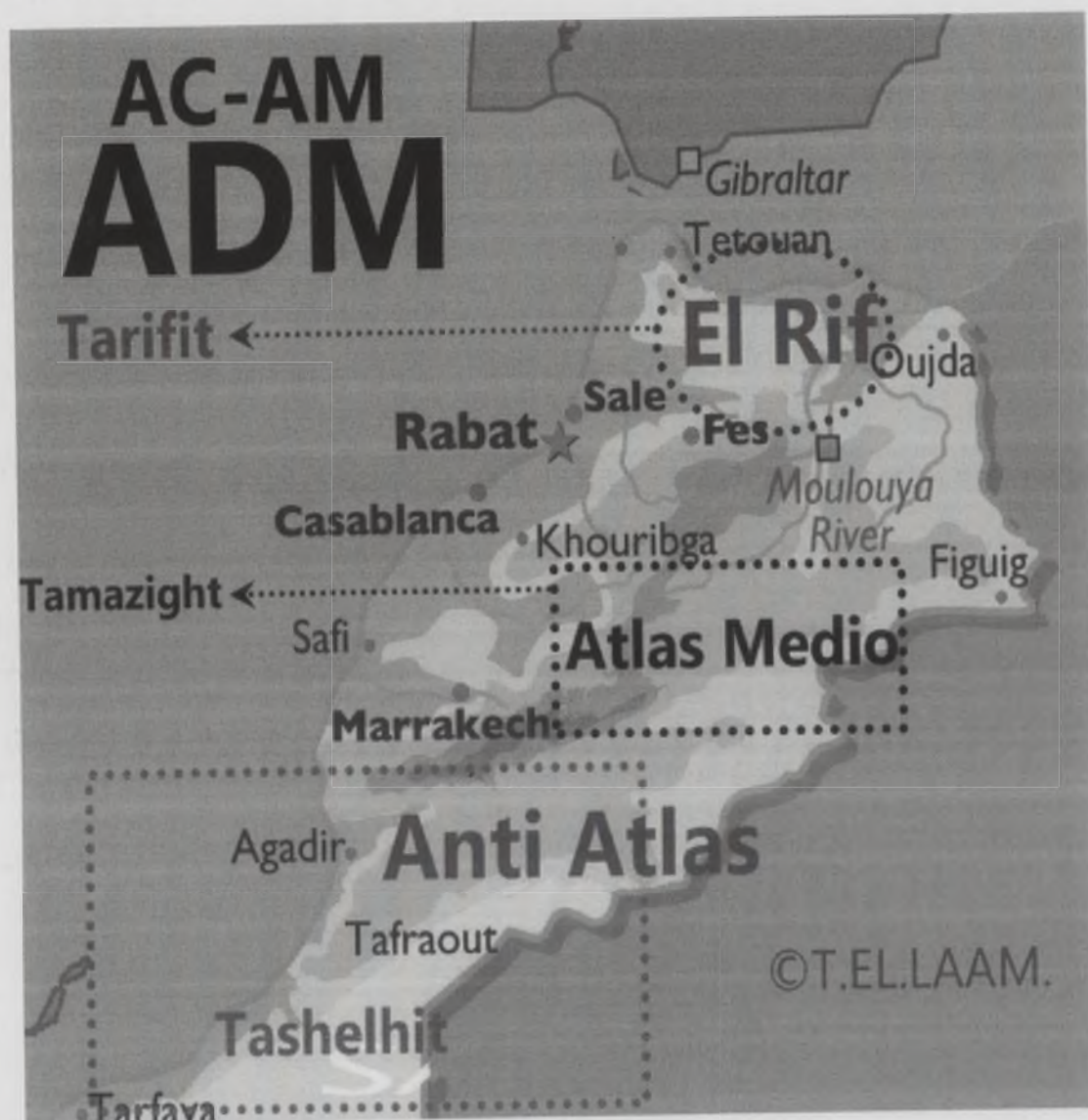


Figura 40: Mapa lingüístico de Marruecos.

Se constatar en esta figura que en Marruecos no solo se habla el ADM (Dariya) y la lengua árabe, en su doble vertiente clásica, AC, y moderna, AM. Existe otra lengua que nada tiene que ver con el árabe. Es el beréber, una especie de protolengua que reúne tres variantes distintas. Para situarla en un contexto español, es como si habláramos del eusquera con respecto al castellano. Si el dariya puede considerarse como una lengua neoárabe, o dialecto según muchos, el beréber es una lengua completamente distinta de las dos anteriores y sus tres variantes Tarifit, Tamazight y Tachelhit son usuales y se hablan en Marruecos junto con el ADM. En este caso, podemos hablar de un bilingüismo que se da tanto en los individuos como en la sociedad. Otra distinción que

es preciso establecer, dentro del mapa lingüístico de Marruecos, no se circunscribe precisamente a la geografía, sino al uso lingüístico y al rol social desempeñado por cada una de las dos lenguas: dariya y árabe. El dariya o, ADM, es la variedad dialectal de uso cotidiano en la calle, en los mercados e, incluso, en la relación del ciudadano con la Administración. La lengua árabe, en su vertiente moderna, AM, es la lengua de los telediaros, de la prensa, de los tribunales y de cualquier manifestación escrita. La vertiente clásica, AC, es la lengua de la liturgia y la literatura. La diferencia fundamental entre los dos sistemas ADM/AC es: oralidad / escritura. El dariya es la variedad oral y el árabe, en su doble vertiente clásica moderna, es la lengua escrita. En tercer lugar, es conveniente recordar que el ADM no ha sido sistematizado, ni normativizado por ninguna institución, porque las academias de los respectivos países donde se habla consideran que sus normas son las del árabe clásico, lengua que goza de un tratamiento prioritario en el sistema educativo de cada país, y desempeña el papel de koiné y seña de identidad en la comunidad árabe. Como hemos visto en el estado cuestión, estas reflexiones acerca de la naturaleza lingüística del medio árabe son frecuentemente ignoradas en los escasos trabajos de análisis de errores y de descripción de interlengua referidos a hablantes de árabe.

La Fonética y la Fonología árabes sufren un retraso tal que, hoy por hoy, está todavía pendiente la elaboración de un inventario fonológico riguroso, científico que abarque todas sus variantes diatónicas. Los sistemas que se han venido presentando resultan unas veces incompletos, otras veces aplicables a tan solo una determinada variante dialectal del árabe y la mayoría de las veces recogen erróneamente algunos fonemas en vez de otros. Estos sistemas fonológicos que se encuentran en la literatura lingüística árabe son el resultado de una iniciativa o un trabajo personal, pero no gozan de un consenso general; por lo cual ningún sistema se impone sobre los demás como válido y definitivo. Dada la inexistencia, o cuando menos, la falta de adopción de un sistema fonológico unificado de la lengua árabe, la diversificación de sus variantes dialectales y, por consiguiente, de sus particularidades fonéticas hacen prácticamente muy difícil la existencia de un sistema fonético único para todas las variantes dialectales que componen el árabe. Pero, en todo caso y esperando la adopción definitiva de un estatus fonético consensuado del árabe clásico, se puede decir que, dejando de lado las particularidades fonéticas de cada variante, el árabe clásico dispone de un sistema fonológico bien configurado, que se analizará más adelante.

Lo mismo pasa en el caso de la descripción fonológica del francés, donde hemos sido testigos de perpetuas discrepancias entre autores. Por ejemplo, en el caso, Carton (1974: 98) asegura que esta lengua, por su carácter tenso no posee ni diptongos ni triptongos; sin embargo, otros fonetistas como Léon (1978: 144), al hablar de determinados alófonos de /u/, /y/ y /i/, nos remiten al apartado de semiconsonantes. Parece paradójico hablar de semiconsonantes y no contemplar los diptongos, pero es una contradicción admitida y no resuelta por la tradición fonológica francesa. Lo mismo pasa con el sistema vocálico. Para unos, es de 16 fonemas, mientras que otros se limitan a 13 fonemas.

En cuanto al español, los autores que utilizan puntos de articulación para clasificar los fonemas tampoco presentan propuestas coincidentes. Alcina y Blecua (1975), Quilis y Fernández (1975) y Quilis (1993), proponen siete órdenes articulatorios: labial, labiodental, interdental, dental, alveolar, palatal y velar. La Academia (RAE, 2011) y Canellada y Madsen (1987), cinco: labiales (donde se incluyen los fonemas con realización labial y labiodental), dentales (que, además de la realización propiamente dental, incluye la interdental), alveolar, palatal y velar. Alarcos (1965) reduce los órdenes a cuatro: labial (donde se reúnen las realizaciones labial y labiodental), dental (los fonemas con realización interdental, dental y alveolar), palatal y velar. Según Ríos Mestre (1999: 7), las clasificaciones mediante rasgos también parten de distintos repertorios. Alarcos (1965) utiliza siete correlaciones (pares binarios de rasgos): [vocal / no vocal], [consonante / no consonante], [nasal / oral], [denso / difuso], [grave / agudo], [continuo / interrupto] y [sonoro (flojo) / sordo (tenso)]. El sistema propuesto por Quilis (1993) modifica ligeramente el de Alarcos: para las vocales, disocia el par [denso (o compacto) / difuso] en [compacto / no compacto] y [difuso / no difuso], y utiliza ocho correlaciones: añade el par binario [estridente / mate]; pero ha de caracterizar un sistema que, aunque esté formado por el mismo repertorio de fonemas que el de Alarcos, está clasificado mediante más puntos de articulación. Por su parte, Martínez Celdrán (1989) utiliza once correlaciones: [silábico / no silábico], [consonántico / no consonántico], [sonante / no sonante], [denso / no denso], [difuso / no difuso], [grave / agudo], [oral / nasal], [continuo / interrupto], [estridente / mate], [tenso / laxo], [bemolizado / normal]. Este autor propone un sistema fonológico de 27 fonemas, frente a los 24 de Alarcos (1965) y Quilis (1993), de ahí que necesite ampliar el repertorio de rasgos; añade las glides y la consonante labiovelar sonora /w/. Además, la organización de su sistema

parte de un minucioso estudio del trabajo de Alarcos y propone soluciones a los problemas que encuentra.

Otro problema detectado radica en que los distintos autores consultados utilizan una terminología diferente para referirse a los mismos conceptos. Por ejemplo, en cuanto a lengua árabe, como veremos a continuación, hay fonemas consonánticos que tienen un componente de velarización; los arabistas españoles suelen llamarlos “enfáticos”, mientras otros fonetistas españoles, como Martínez Celdrán (1996: 33), los denominan faringalizados, otros hablan de palatalizados y velarizados, etc. En cuanto al español, ciertas polémicas terminológicas, a veces triviales, como la desatada respecto a la diferencia entre vocal y consonante, hicieron correr ríos de tinta. Gil Fernández (1993: 76-77) aborda cómo las hipótesis examinadas exhaustivamente al respecto por G. Straka, (1963), para llegar a la conclusión de que la diferencia entre vocal y consonante no es absoluta, sino gradual con respecto a los criterios aludidos. Así, según este autor, hay consonantes, como la [r] que en determinadas circunstancias resultan más audibles que las vocales [i] o [u], que por otra parte son más cerradas y presentan mayor nivel de obstaculización que ciertas consonantes, como la [s]. Este hecho movió a muchos autores a introducir nueva terminología en la materia.

Pike (1945: 132) propuso, por ejemplo, los términos “vocoide” y “contoide”, para sustituir a los antiguos vocal y consonante, respectivamente, mientras otros fonetistas, por el contrario, mantienen los términos vocal y consonante con su significado original, pero utilizan vocablos diferentes cuando clasifican a los segmentos por su función. Se distinguen entonces entre sonidos sonantes y no-sonantes o sonantes y consonantes. Las investigaciones sobre esta compleja cuestión continúan desde perspectivas diferentes. Regularmente se proponen nuevos criterios terminológicos en la esperanza de que alguno de ellos, o la suma de todos, constituya la confirmación definitiva de la clásica división de los sonidos de la lengua en vocálicos y consonánticos.

No nos detendremos en una descripción exhaustiva de las distintas propuestas y discrepancias terminológicas sobre la organización del sistema fonológico del español, francés y árabe, puesto que escapa al objetivo final de esta fase de investigación. En todo caso, parece aconsejable aceptar la terminológica tradicional, aun conociendo los problemas que plantea, por las ventajas que ello supone para la exposición. Con estas aclaraciones queríamos reseñar aquellos problemas generales con que tuvimos que

enfrentarnos, al establecer el repertorio de fonemas de las lenguas, objeto de nuestro análisis contrastivo fonológico. Sin embargo, los problemas no terminan allí. La escasez de trabajos filológicos y las reflexiones lingüísticas sobre la fonología del ADM, han hecho difícil describir fonológicamente este segundo término de nuestra comparación, pero no nos han impedido desistir de nuestro empeño.

En este sentido, la escasa bibliografía descriptiva sobre la fonología, especialmente la suprasegmental, del AC y la casi nula bibliografía sobre la fonología de su variedad dialectal, el ADM, así como el que cada autor árabe se basa en una variedad dialectal diferente, no contribuyen por un lado, a describir las características prosódicas del AC y su variedad dialectal, el ADM; y, por otro, a mostrar un acuerdo sobre lo que se considera "fonología de la lengua estándar". Así pues, los filólogos árabes de la época clásica ofrecen poca información sobre estos rasgos, que solo fueron estudiados en el marco de los estudios coránicos y métricos, limitándose a describir fonéticamente los aspectos segmentales.

Además, dentro de la escasa bibliografía en español, sobre la Fonética y la Fonología árabe, no hallamos ninguna alusión fonológica a fenómenos prosódicos, como la acentuación, el ritmo y la entonación del AC y su variedad dialectal, el ADM, por lo que hemos tenido que recurrir a la escasa contribución de los fonetistas árabes. Estas limitaciones y carencias bibliográficas nos parecen una razón suficiente por sí sola para acometer una investigación de carácter experimental como la nuestra. En este sentido, ante esta falta de bibliografía, hemos huido siempre de guiarnos por la simple intuición o por observaciones impresionistas (de oído) y creencias del nativo. Antes bien, hemos considerado que tales recursos no son válidos científicamente como punto de partida para una investigación como la nuestra, por lo que la experimentación científica es la única vía directa y fiable para conocer de cerca el aprendizaje de los fenómenos prosódicos en español por parte de los aprendientes marroquíes de ELE.

Ante esta situación, cabe preguntarse ¿cómo se puede realizar un análisis contrastivo fonológico aceptable? Para avanzar en este punto, hemos tenido que tomar varias decisiones para resolver los problemas que nos han surgido, justificando nuestra opción o, en su caso, dejaneó constancia de las contradicciones o cuestiones no resueltas. Como marco teórico de este análisis, hemos optado por la Fonología Estructural, descartando otras escuelas como la Generativa, debido varios motivos:

En primer lugar, esta escuela utiliza el concepto de fonema como categoría perceptiva²¹ (Cantero, 2003) que tiene rendimiento didáctico y es, por lo tanto, trasladable al aula. La Escuela Estructuralista toma como unidad el fonema y también describe todas sus variantes de las que ofrece una descripción articulatoria exhaustiva, lo que permite estar seguros de que el sonido es el mismo en las distintas lenguas objeto de comparación. Como es bien sabido, la noción de fonema tiene sentido en los estudios de esta escuela lingüística, al concebir las lenguas como sistemas coherentes de elementos interrelacionados, integrados en distintos niveles, a diferencia del generativismo que se centra en la representación de la competencia lingüística del ser humano, entendida como la capacidad de habla innata, por lo que no es importante aislar y definir los elementos de la lengua por su integración en un sistema, sino describir el conjunto de reglas que generan las representaciones que explicitan dicha capacidad. Específicamente, para la aplicación de estas técnicas en la fonología, el mismo Lado (1957: 132) recurre a esta noción fundamental de fonema, derivada de la lingüística estructural, de gran utilidad en la realización de su análisis contrastivo.

Para el estructuralismo es tan importante establecer el inventario de fonemas de una lengua como determinar el contenido fonológico de cada fonema en particular, por lo que ha resultado muy operativo para esta fase de análisis. Recordemos aquí que el estructuralismo estudia las lenguas como sistemas de elementos interrelacionados —en cada uno de los distintos niveles del análisis lingüístico— que carecen de validez fuera de las relaciones de equivalencia y de contraste que establecen entre sí. Desde este punto de vista, el fonema se define por su función. Así, desde la Fonología estructural el foco de estudio son los aspectos funcionales del análisis fonémico, así como los principios de la oposición de los fonemas. Se trata de caracterizar cuáles eran los fonemas de una lengua y definirlos de forma precisa, pues su validez y su importancia residen en las relaciones de igualdad y oposición que establecen entre sí dentro del sistema. Además, es un hecho que en todas las lenguas se producen oposiciones

²¹ Establecer el repertorio de fonemas de las lenguas y definirlos adecuadamente son objetivos primordiales en la Fonología estructuralista, desarrollada fundamentalmente a partir de los trabajos del Círculo Lingüístico de Praga, que siguen los principios establecidos por Saussure (1916) en el *Cours de Linguistique Générale*; las obras de Trubetzkoy (1939)¹ y Jakobson (1939) son esenciales en el desarrollo de la Fonología de este siglo, aunque no debemos olvidar las importantes aportaciones de Martinet (1955, 1960 y 1965) y Hjelmslev (Hjelmslev y Uldall, 1935), en las corrientes funcionalistas europeas, o de Sapir (1925 y 1933) y Bloomfield (1933), en la lingüística estadounidense (Anderson, 1985).

fonológicas (distintivas) sobre la base de la existencia del fonema como unidad diferenciadora de significados, aunque en sí mismo el fonema no tenga significado.

Aquí cobran sentido las palabras de Trubetzkoy (1973: 87), quien afirma que en todas las lenguas se dan oposiciones distintivas (fonológicas) y el fonema es un término de estas oposiciones; es un elemento del significante que no posee significado en sí mismo, pero diferencia significados. Unos fonemas se distinguen de otros por el procedimiento de la sustitución o conmutación, por ejemplo, en un par mínimo como el del español [*caro*] / [*caro*], la oposición entre las vibrantes simple y múltiple permite distinguir ambas palabras. Desde una perspectiva generativista, sin embargo, no importa tanto aislar y definir los elementos de la lengua por el hecho de formar parte de un sistema; por el contrario, interesa mucho más establecer qué reglas permiten representar la capacidad innata para el lenguaje en general y el habla en particular, es por este mismo hecho por el que desde la fonología generativa se distancia bastante la fonología estructuralista, si bien la noción de rasgo distintivo sigue vigente dentro de esta escuela. En segundo lugar, en la caracterización fonológica del español han primado y siguen siendo bastante importantes los criterios y métodos estructuralistas (Alarcos, 1965 y 1986, Quilis, 1985), aunque también se han realizado estudios de corte generativista (Contreras y Lleó, 1987; Gil, 1990; Núñez y Morales, 1999). En la caracterización fonológica del español han primado y siguen siendo bastante importantes los criterios y métodos estructuralistas. Los repertorios de fonemas del español que constan en las gramáticas generales y en los manuales especializados están establecidos, fundamentalmente, aplicando criterios y métodos estructuralistas.

En cuanto al problema de la diglosia, que dificulta, como dijimos anteriormente, cualquier intento de descripción y sistematización de la lengua, tanto a nivel fonético como fonológico, la descripción fonológica de las lenguas maternas de los aprendientes marroquíes de ELE, se hará siempre, atendiendo a los rasgos que pertenezcan, tanto a la lengua estándar, el AC, como a su variedad dialectal, el ADM. Hemos procedido de este modo, ya que hemos observado, en nuestro acercamiento al tema, que tanto la descripción fonológica de su LM y los problemas que plantea el aprendizaje de lenguas foráneas a estos estudiantes marroquíes son atribuidos invariablemente a la transferencia a partir de su lengua. Pero, ¿a qué código se hace referencia cuando se habla de su lengua? A menudo se remite a la lengua materna, en cuyo caso deberíamos entender que la transferencia se produce desde cada uno de los

diferentes dialectos del informante marroquí; podría darse también el caso de que fuera la lengua clásica, en su papel de L1, la que sirviese de modelo más o menos inconsciente a los aprendices; o podría existir todavía una tercera posibilidad adicional, tal vez la más probable, que es la de que los estudiantes marroquíes cometan errores atribuibles indistintamente a su LM y a su L1; es decir, que transfieran rasgos que son compartidos por ambos códigos: el AC y el ADM.

Respecto a la descripción fonológica de las lenguas en cuestión, basamos la descripción fonológica del español estándar fundamentalmente en los trabajos de Navarro Tomás (1918), Alarcos (1950), Quilis y Fernández (1964), Cantero (2003) y Martínez Celdrán (1984, 1989). Para la descripción de los sistemas consonánticos del árabe clásico, se han seguido esencialmente las aportaciones de lingüistas occidentales, españoles, franceses e ingleses con algunas adaptaciones que consideramos pertinentes, obra *Gramática Árabe* (2006) de F. Corriente, uno de los arabistas españoles más insignes, *Alatul* (2006), de Aguilar, Manzano y Segura, *Gramática árabe*, (1955), de Abbud, M, *Nueva Gramática Árabe* (1992), de Haywood, J.A. y H.M. Nahmad, *Arabic Phonology* (1970), de S.H. AL-ANI, *Étude de la Phonologie et de la Morphologie de la Koiné Arab* (1982), de A. Roman, además de obras clásicas de autores franceses, como la obra *Cours de Phonétique Arabe*, (1960), de J. Cantineau y el estudio *Études de Phonétique Arabe*, (1950), de H. Fleisch.

También se ha recurrido a prestigiosos fonetistas y fonólogos contemporáneos árabes, tales como Ahmed Mujtar Omar, Hassan Tamam, Ali Anas, Salman Hassan Alafi y Kamal Bashr, entre otros. En tercer y último lugar, a las aportaciones de los clásicos, como Ahmed Alfarahidi, padre de la Lexigrafía, Fonética y Métrica árabes, su discípulo Sibaouih, o Ibn Alyuzi e Ibn Yinni. Consideramos que la práctica totalidad de las descripciones fonéticas clásicas realizadas por estos últimos, pese a su transcendencia histórica, estaban se basan en la observación de los movimientos articulatorios y las distintas impresiones auditivas que ellos producían, por lo que sus estudios pueden adolecer y pecar de subjetividad y falta de rigor científico, debido a que, para realizar su trabajo, los fonetistas clásicos se apoyaban, por una parte, en su propia habilidad para

reconocer, al oírlos, los diversos tipos de sonidos y, por otra, en algunos métodos no demasiado sofisticados, como el método paleográfico²².

Buena parte de estas descripciones clásicas, aunque plausibles, no están fundamentadas en datos empíricos, sino en la mera observación impresionista del investigador. Su valor es innegable en una primera etapa, pero nosotros aspiramos a ir más lejos, y, para ello, recurrimos igualmente a los estudios experimentales que se han realizado últimamente sobre la descripción de del sistema fonético y fonológico árabe. En cuanto a la descripción del sistema fonológico del árabe dialectal marroquí, nos han sido de gran utilidad la *Gramática de árabe marroquí para hispano-hablantes* (1998), de Muñoz-Cobo y la *Gramática de árabe marroquí* (1998), de Moscoso García. Por último, y para la descripción del sistema fonológico francés, se han tomado como referencia fundamental los trabajos de Luisa Molinié (2010), Pérez Solas (2006), Pierre y Monique Léon (1977), Marguerite Peyrollaz (1954) y Henriette Walter (1977).

En definitiva, estos han sido algunos de los problemas con los que nos encontramos al inicio de esta fase de investigación. Pensamos que dichos escollos pueden ser generalizables y extensibles a otros trabajos contrastivos. Para solventarlos, no nos ha quedado otro remedio que homologar las descripciones de los diferentes sistemas fonológicos, adaptando la terminología, los rasgos, etc., de modo que su interpretación fuera sencilla y accesible para el futuro profesor de ELE, y que, además, los sistemas fonológicos fueran susceptibles de comparación. En consecuencia, lo que interesa es simplificar la forma de la descripción y homogeneizarla con la de la lengua que se va a contrastar para que el análisis en cuestión resulte un conjunto coherente. Por ello, hemos optado por unificar la terminología y utilizar el mismo alfabeto fonético internacional, en su última versión de 2005, en la transcripción y en todas las descripciones de manera que resultase una comparación coherente y rigurosa.

²² Este sistema consiste en introducir en la boca un paladar artificial recubierto de una sustancia especial, de tal modo que, al entrar la lengua en contacto con determinadas zonas del mismo durante la pronunciación de los diferentes sonidos, estas partes de su superficie quedan limpias y claramente delimitadas. Según Gil Fernández (1999: 49), a pesar de que este método ha experimentado modificaciones y mejoras importantes, los palatogramas que con él se obtienen no informan más que sobre lo que sucede en la cavidad oral, dejando al margen la faríngea o la nasal. Además, no se determina cuál es el volumen y la forma de la boca cuando se establece el o los contactos de la lengua con el falso paladar.

7.2. Características fonológicas del AC y su variedad dialectal, el ADM.

A continuación, procederemos a la descripción del sistema fonológico del AC, y del ADM, tanto a nivel segmental como a nivel suprasegmental, para continuar con el análisis contrastivo propiamente dicho. Con el fin de no extendernos y de concentrarnos en las cuestiones más útiles y prácticas para la docencia del ELE, la descripción del sistema fonológico del AC se centrará en los fonemas más significativos, prescindiendo de sus realizaciones alofónicas y su distribución, que no son objeto de esta investigación.

7.2.1. A nivel segmental.

El AC y su variedad dialectal, el ADM, poseen, un de una gran riqueza y que comprende una gama de sonidos consonánticos -sobre todo- muy amplia, lo cual constituye una ventaja para el nativo árabe, puesto que permite que un sistema fonológico como el español sea, en principio, fácilmente asimilable. En este epígrafe procedemos a la descripción segmental del sistema fonológico del AC, y del ADM, atendiendo sucesivamente:

- Fonemas vocálicos y consonánticos.
- Combinación de fonemas: grupos vocálicos y consonánticos

a) El sistema fonológico del AC y su variedad dialectal, el ADM.

En líneas generales, el sistema fonológico del árabe consta 31 fonemas segmentales, de los que 28 son consonánticos, y tres vocálicos, que pueden ser largos o breves y sirven para distinguir significados.

b) Los fonemas vocálicos.

Los fonemas vocálicos del árabe son tres y se oponen o se diferencian entre sí según correlaciones que se recogen en la figura siguiente:



Figura 40: Sistema vocálico del el AC, y su variedad dialectal, el ADM.

Como podemos constatar en esta figura, los fonemas vocálicos del el AC, y su variedad dialectal, el ADM, se oponen entre sí, en cuanto al grado de abertura, o sea, según la separación vertical de los órganos articulatorios, en fonemas abiertos o cerrados. Según la posición de lengua, se distingue entre fonemas vocálicos anteriores y posteriores. Por último la cantidad permite distinguir entre fonemas breves y largos (estas de doble duración aproximadamente que la breve correspondiente). Obsérvese cómo los siguientes pares mínimos se diferencian tan solo por la cantidad: (49) /gamal/ «camello» ~ /gamá:l/ «belleza», /álam/ «bandera» ~ /á:lam/ «mundo». Los tres parámetros en un cuadro de vocales tal como aparecen en la figura anterior definen la posición de los labios y la lengua. El parámetro vertical indica la altura de la lengua. La proximidad de la lengua respecto del paladar, determina el grado de impedimento o cerrazón de la vocal. El parámetro horizontal indica el lugar de articulación, específicamente si la cerrazón se da en la parte delantera o trasera de la boca y también si los labios están redondeados o no. Estos parámetros generalmente definen el espacio en la cavidad oral para sonidos vocálicos. Puesto que las tres vocales del el AC, y su variedad dialectal, el ADM, se hallan espaciadas al máximo, es decir están cerca de los extremos de las posibilidades articulatorias para las vocales, las distinciones entre las tres vocales son más fáciles de producir y percibir. A esto se le llama “*sistema simétrico*”. La descripción individual de los fonemas vocálicos del árabe es la siguiente:

- /a/: vocal, central, abierta, breve.

- /i/: vocal, anterior, cerrada, breve.
- /u/: vocal, posterior, cerrada, breve.
- /a:/: vocal, central, abierta, larga.
- /i:/: vocal, anterior, cerrada, larga.
- /u:/: vocal, posterior, cerrada, larga.

c) Los fonemas consonánticos.

Como podemos comprobar en el siguiente cuadro nº 1, el AC y su variedad dialectal, el ADM, cuentan con 28 fonemas consonánticos.

		Lab.	Dent.	Pal.	Vel.	Uvul.	Farig.	Glatales
Oclusivas	Sord.		/t/		/k/			/ʔ/
	Sonr.	/b/	/d/		/g/	/q/	/ʕ/	
Fricativas	Sord.	/f/	/θ/, /s/		/x/		/h/	/ħ/
	Sonr.					/ɣ/		
Nasales	Sonr.	/m/	/n/					
Laterales	Sonr.		/l/					
Vibrantes	Sonr.		/r/					
Africadas	Sonr.			/dʒ/				
Enfáticas	Sord.		/tʰ/, /sʰ/					
	Sonr.		/ð/, /dʰ/, /ðʰ/					
Constrictivas	Sonr.	/w/		/j/				

Cuadro 1: Sistema fonológico árabe (sistema consonántico). Adoptado de Corriente (2006:13).

Tal como se puede ver en este cuadro, los fonemas consonánticos del AC y su variedad dialectal, el ADM, se distribuyen en 19 zonas de articulación, cuatro modos de articulación. De los 28 fonemas, 16 son sonoros y 12 sordas. Así, atendiendo a la función del velo del paladar, al punto de articulación, el modo de articulación y la vibración de cuerdas vocálicas. Del cuadro anterior se desprende que, atendiendo al punto de articulación, los fonemas consonánticos del AC y su variedad dialectal, el ADM, se describen del modo siguiente (Ver figura nº 6):

- Bilabiales (/b/, /m/, /w/), producidos por la actuación activa y pasiva de ambos labios.

- Labiodental (/f/), articulado con los dientes superiores y el labio inferior.
- Dentales (/t/, /d/, /tʃ/, /ð/, /n/, /l/), articulados con el ápice y borde de la lengua como órganos activos, apoyados contra los dientes superiores (órgano pasivo) desde su reborde hasta los alveolos.
- Alveolares (/s/, /z/, /sʃ/, /r/). En árabe son siempre silbantes, se articulan con el predorso de la lengua como órgano activo, formando un paso de sección circular al apoyarse contra los alveolos, órgano pasivo.
- Palatales (/j/, /dʒ/, /y/), articulados con el dorso de la lengua como órgano activo aplicado a la parte anterior del paladar.
- Velares (/k/, /x/), articulados por el postdorso de la lengua (órgano activo) aplicado a una zona variable, según el entorno vocálico, desde la región palatal a la velar.
- Uvulares (/ʁ/, /q/), articulados con el postdorso o la raíz de la lengua aplicados a la parte más posterior del velo o incluso a la úvula.
- Faringales (/ħ/, /ʕ/), articulados por constricción de los músculos de la faringe que reducen su diámetro normal hasta conseguir que el aire espirado a su través produzca fricación.
- Glotales, (/h/, /ʔ/), articulados en la laringe o glotis, bien por abertura repentina de su oclusión ante la presión del aire espirado (/ʔ/), bien por fricación de éste a través de la glotis semiabierta (/h/).

A la luz del anterior cuadro 1 se constata igualmente que, atendiendo al modo de articulación, el AC y su variedad dialectal, el ADM, se componen de ocho oclusivas, 13 fricativas, tres de ellas son enfáticas o velarizadas, dos nasales, dos constrictivas, una vibrante una lateral y una africada. Éstas se describen del modo siguiente:

- Oclusivas (/b/, /t/, /d/, /ð/, /dʰ/, /k/, /q/, /ʔ/).
- Fricativas (/f/, /θ/, /ðˢ/, /sˢ/, /tˢ/, /s/, /z/, /ʃ/, /ç/, /x/, /h/, /ʁ/, /ɦ/).
- Africada (/dʒ/), cuya articulación es una sucesión inmediata de una fase oclusiva y otra fricativa.
- Nasales (/m/, /n/).

- Constrictivas (/w/, /y/), similares a las fricativas, pero con aun menor aproximación de los órganos articulatorios, apenas suficiente para crear al paso del aire espirado una turbulencia semiconsonántica, pero no para que los ecos resultantes eliminen los formantes armónicos (o tonos secundarios) bien delimitados de las vocales, por las que éstas se distinguen de las consonantes propiamente dichas, en que predomina el ruido sobre la armonía.
- Lateral (/l/). La lengua hace que la lengua salga por los laterales de la boca.
- Vibrante (/r/). Se producen por la vibración de la lengua.

Además, el AC presenta una serie de fonemas típicos llamados enfáticos o velarizados, tres de ellos (/ð/, /tʰ/, /ðʰ/, se han neutralizado en el ADM. Estos fonemas (/ð/, /tʰ/, /ðʰ/, /sʰ/, /dʰ/) se caracterizan por su doble articulación, una frontal, común con sus correlativas normales /t/, /d/, /d/ y /s/, y otra posterior, que las distingue de éstas, consistente en la retracción y elevación hacia el velo del paladar de la parte posterior de la lengua, produciendo simultáneamente la articulación frontal correspondiente. La velarización o enfatización suele ir asimismo acompañada de un cierto abocinamiento de labios que contribuye a reforzar el formante grave y dar un sonido ahuecado a los fonemas velarizados, ya de por sí engolados. En algunas realizaciones, en lugar de velarización, se da faringalización, o sea, constricción de la faringe, simultánea con la articulación frontal correspondiente. Por lo que respecta a la acción de las cuerdas vocales, son sordos los fonemas: /f/, /θ/, /s/, /ʃ/, /x/, /h/, /ħ/, /k/, /q/, /ʔ/, /t/ y sonoros: /b/, /d/, /ð/, /dʰ/, /k/, /ðʰ/, /sʰ/, /tʰ/, /z/, /ɣ/, /ʒ/, /n/, /m/, /r/, /l/, /dʒ/, /w/, /j/.

d) Agrupaciones vocálicas.

En cuanto a los diptongos, el AC cuenta con los únicos diptongos formados por sus dos semiconsonantes [j] y [w], es decir: [wa, wi, wu] y [ja, ji, ju]. En cuanto a de los triptongos, son inexistentes tanto en el AC, como en su variedad dialectal, el ADM. Según Al-Ani (1970:35), el AC sólo posee dos diptongos decrecientes /aw/ y /aj/. Por su parte, el ADM, según Cantineau (1950), presenta como veremos en su momento, una marcada tendencia a la reducción de diptongos en una vocal larga [aw > u:], aunque los conserva en cultismos, donde suele mantenerlos inalterados. Ejemplos: [jaw > jaw], (atmósfera, ambiente). Dicho de otro modo, el tratamiento reductivo de las vocales en el ADM, afectó a todas las posiciones, de tal manera que dicha reducción vocálica en el ADM supone la desaparición de los respectivos diptongos decrecientes del AC. Las

vocales tónicas son tan diferentes de las átonas, y tan importantes en comparación, que en muchas lenguas se produce el fenómeno de “reducción vocálica”: que hace que las vocales átonas pierdan su timbre propio, su propia naturaleza sonora, y se conviertan en vocales indistintas, muy breves, hasta llegar a desaparecer en ocasiones. Ejemplos: (42) [Sawm > Asum], [Arrajch > Arrich].

e) Agrupaciones consonánticas.

Respecto a las combinaciones consonánticas, en AC, la secuencia de dos consonantes a principio de palabra es inexistente, aunque sí aparecen en las otras dos posiciones, donde las posibilidades combinatorias son múltiples. En el ADM, a diferencia de lo que sucede en el clásico, sí encontramos grupos consonánticos a principio de palabra. (Marçais: 1977: 25-26). En las siguientes tablas nº 9 y 10, tomadas de Al-Ani (1970: 80, 81), y que hemos enriquecido con la transcripción de los fonemas árabes y con ejemplos ilustrativos, las consonantes en posición horizontal representan el primer miembro de la agrupación consonántica, y las dispuestas en posición vertical el segundo miembro. Las posibilidades de que esta agrupación se realice están indicadas con el signo (+), mientras los espacios en blanco indican posibilidades inexistentes. Así, en posición interna el AC ofrece, a título ilustrativo más no limitativo, algunas posibilidades como estas:

	/b/	/t/	/tʰ/	/d/	/ð/	/z/	/f/	/θ/	/d/	/ð/	/s/	/ʃ/	/z/	/ʃ/	/m/
	ب	ت	ط	د	ذ	ج	ف	ث	ض	ظ	س	ص	ز	ش	م
/b/	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+
/t/	+	+				+	+				+	+	+	+	+
/tʰ/	+		+			+	+				+	+	+	+	+
/d/	+			+	+	+	+				+	+	+	+	+
/ð/	+				+	+	+				+	+	+	+	+
/z/	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
/θ/	+	+		+	+	+	+	+							+
/d/	+	+				+	+		+						+
/ð/	+	+				+	+			+					+
/s/	+	+	+	+		+	+				+				+
/ʃ/	+	+	+	+		+	+					+			+
/z/	+	+	+	+		+	+						+		+
/ʃ/	+	+	+	+		+	+							+	+
/m/		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
/n/	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
/r/	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
/l/	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Tabla 9: Agrupaciones consonánticas del AC y ADM, en posición interna de palabra. Adoptado de Al-Ani (1970: 80, 81)

Como se observa en esta tabla, en posición interna, los 28 fonemas del AC pueden combinarse libremente, en esta posición, exceptuando algunos casos. Sirvanos de ejemplo las agrupaciones internas siguientes: (50) /maðlum/ (Ofendido), /sutrat/ (Vestido), /tubdi/ (Revela), /tumsi/ (Anochoce), /muftah/ (Llave), /ʔatbaʃu/ (Sigo). En posición final de palabra, como se puede observar en la siguiente tabla nº 9, el el AC, y su variedad dialectal, el ADM, ofrecen, atitul de ejemplo ilustrativo más no limitativo, combinaciones como las siguientes:

	/b/	/t/	/tʰ/	/d/	/ð/	/z/	/f/	/θ/	/d/	/ð/	/s/	/ʃ/	/z/	/ʃ/	/m/	/j/
	ب	ت	ط	د	ذ	ج	ف	ث	ض	ظ	س	ص	ز	ش	م	ي
/b/	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+
/t/	+	+				+	+				+		+	+	+	+
/tʰ/	+		+			+	+					+	+	+	+	+
/d/	+			+	+	+	+				+	+	+	+	+	+
/ð/	+				+	+	+								+	+
/z/	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
/f/		+	+	+	+	+	+	+	+	+					+	+
/θ/	+							+							+	+
/d/	+	+				+	+		+						+	+
/ð/	+	+				+	+			+					+	+
/s/	+	+	+	+	+	+	+				+				+	+
/ʃ/	+	+	+	+	+	+	+					+			+	+
/z/	+	+	+	+	+	+	+						+		+	+
/ʃ/	+	+	+	+	+	+	+							+	+	+
/m/		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
/n/	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
/r/	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
/l/	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Tabla 10: Agrupaciones consonánticas del AC y ADM, en posición final de palabra. Adoptado de Al-Ani (1970: 80, 81).

Como se constata en esta tabla, en posición final de palabra, las agrupaciones consonánticas son menos abundantes que en el interior de palabra, aunque, en líneas generales, siguen los mismos esquemas de posibilidades combinatorias y excepciones. En posición final de palabra, el ADM reproduce las posibilidades y excepciones descritas para la lengua clásica, aunque en líneas generales, los dialectos magrebíes presentan algunas diferencias con respecto a la lengua clásica. Válganos de ejemplo las agrupaciones finales siguientes: (51) /qalb/ (Corazón), /ʃumr/ (Edad), /Zubd/ (Mantequilla), /ʃuðr/ (Disculpa), /sumna/ (Obesidad), etc.

7.2.2. A nivel suprasegmental.

En los apartados siguientes, se ofrece una sucinta presentación de los rasgos suprasegmentales, es decir, la sílaba, el acento, la entonación, la velocidad de elocución y las pausas. Los elementos suprasegmentales no solo representan una relevancia significativa en el buen desarrollo de la comunicación, sino que también tienen una gran trascendencia práctica inmediata, al influir notablemente en la articulación de los segmentos y ser, por lo tanto, un recurso valioso para la corrección fonética. De hecho, no se puede asimilar los elementos segmentales de la L2, sin que antes se haya captado la naturaleza de la estructura prosódica de la lengua meta. Por último, y en aras a facilitar el proceso expositivo, este capítulo fue ilustrado con diferentes figuras, diagramas y cortes sagitales de diferentes aspectos fonéticos.

a) Estructura silábica.

La mayoría de los lingüistas analizan la sílaba en componentes más pequeños: núcleo, ataque y coda. El núcleo es el componente central de la sílaba y suele estar ocupado por una vocal o un diptongo. El ataque lo forman la consonante o consonantes iniciales y la coda las finales. Al presentar las estructuras fonotácticas del AC y su variedad dialectal, el ADM, se pone de manifiesto que muestra mayor combinación fonotáctica en posición de ataque que el AC, lengua de estructura silábica relativamente sencilla. Aunque no contamos con muchos estudios fonológicos sobre la estructura silábica del AC y mucho menos sobre su variedad dialectal el ADM, puede decirse que la tendencia del AC es la de adoptar el arquetipo CV. Grosso modo, toda sílaba empieza necesariamente por una sola consonante. Jamás puede comenzar por vocal, ni por consonante con sukun, signo diacrítico que representa ausencia de vocal. La sílaba árabe no puede constar de más de tres elementos: una consonante, una vocal breve o una vocal larga. Las sílabas pueden ser abiertas, CV o cerradas, CVC. Por otra parte, es digno subrayar que la estructura silábica de la lengua árabe tiene un ritmo basado en la cantidad; puede tratarse de una sílaba breve, formada por consonante + vocal breve (CV), una sílaba larga, formada por consonante + vocal larga (CV:).

En cuanto al ADM, presenta una fonotaxis algo más que complicada. Según Rym (2005), de acuerdo con los cuatro posibles tipos de estructura silábica presentados por Kager (1999: 95), el ADM pertenece a las lenguas que poseen tanto sílabas abiertas (CV) como sílabas cerradas (VC), con una preferencia clara a la primera categoría,

puesto que si existen consonantes en posición intervocálica (VCV), éstas se consideran ataque de la vocal siguiente. En ADM, como en muchas otras variedades dialectales del AC, en posición de núcleo aparecen siempre vocales, mientras que en posición de ataque pueden aparecer hasta tres consonantes (CCCV), y otro tanto, se puede decir en posición de coda donde puede aparecer más de una consonante. Según muchos dialectólogos, como Soha Abboud, (2003: 141), este fenómeno se debe a la reducción vocálica, muy frecuente en todos los dialectos. En este sentido, la elisión vocálica es el rasgo más diferenciador entre AC y ADM. La pérdida de la declinación en ADM motivó la aparición de finales de palabras con consonante, lo que ha provocado, a su vez, el uso muy frecuente de la vocal de disyunción para evitar la aparición de una sílaba de más de dos consonantes cuando el hablante forma una cadena de palabras.

Por ello, los dialectos magrebíes manifiestan una neta predisposición a eliminar las inestables vocales breves en sílaba abierta, por lo que se aceptan las sílabas policonsonánticas. Este fenómeno no ocurre con la misma intensidad en todos los dialectos del Magreb, pues, según Margais (1977), el deterioro del sistema vocálico breve aumenta de este a oeste y es más acusado en los dialectos sedentarios (rurales y urbanos) que en los beduinos. En ADM, de hecho, se dan las combinaciones siguientes, entre otras, y proliferan las sílabas policonsonánticas y las ultralargas, como lo ilustra la siguiente tabla nº 11:

Tipo silábico:	Ejemplos:	Notas:
V	/ana/ (= yo)	
CV	/mashi/ (= marchando)	
CCV	/ktabu/ (= su libro)	(Siempre por desaparición de una vocal intermedia).
CCV	/bra/ (= carta)	
CVC	/galbi/ (= mi corazón), /kan/ (= él era)	
CVCC	/gelb/ (= corazón), /harr/ (= picante)	
CCVC	/kteb/ (= él escribió)	(Por desaparición de una vocal intermedia)
CCVC	/byad/ (= blancura)	(Por desaparición de una vocal intermedia).
CCVCC	/ktebt/ (= escribí)	
CCCVCC	/thrakt/ (= me quemé)	(Por elisión de la vocal que iniciaba la palabra).

Tabla 11: Estructura silábica del ADM.
Tomado de Aram Hamparzoomian y Barquín Ruiz (2000:44).

Como se observa extra tabla, el deterioro del sistema vocálico del ADM tuvo como consecuencia una modificación radical de las diferentes estructuras silábicas, como se explica en la tercera columna. En la actualidad, esta característica la encontramos,

principalmente, en los dialectos de Argelia y de Marruecos, aunque este fenómeno presenta diferentes grados dependiendo de la región. Así, de acuerdo con Margais (1977), el este de Libia y Túnez son más conservadores, e incluso en ciertos dialectos argelinos del Sáhara o del sur de Túnez existen vocales breves residuales, que más bien se podrían considerar ultrabreves. A la luz de la valiosa aproximación Rym (2005) al fenómeno silábico en los dialectos árabes, las observaciones iniciales recogidas en la siguiente tabla nº 12, muestran diferencias significativas entre los tres dialectos de la muestra, a saber el árabe dialectal marroquí, ADM, el árabe dialectal tunecino ADT, y el árabe dialectal libanés, ADL.

	Silaba	ADM	ADT	ADL
Silabas simples	Cv	32,82%	35,40%	43,23%
	Cvc	22,74%	30,57%	33,61%
	CVV	4,52%	4,65%	5,23%
	CVVC	1,94%	8,03%	5,32%
	V	3,75%	4,29%	3,55%
	VC	0,90%	1,64%	0,28%
	CVCC	3,10%	1,82%	0,93%
	CCV	10,98%	4,01%	2,99%
Silabas complejas	CCVC	10,85%	4,38%	3,73%
	CCVCC	1,03%	0,64%	-
	CCVV	0,90%	1,73%	0,28%
	CCVVC	1,68%	2,65%	0,84%
	CCCV	2,45%	0,18%	-
	CCVCV	1,55%	-	-
	CCCVCC	0,26%	-	-
	CCCVV	0,52%	-	-
Tipos silábicos		16	13	11

Tabla 12: Lista de frecuencia de principales estructuras silábicas detectadas en tres variedades dialectales árabes. Tomado de Rym (2005: 3).

Como se observa en esta tabla, el corpus revela una gama de 16 tipos de estructuras silábicas para el árabe dialectal marroquí, frente a 13 para el tunecino y once para el árabe dialectal libanés, lo que demuestra que la gran diversidad y complejidad silábica, principalmente policonsonántica, del ADM, frente a otros dialectos árabes.

b) La acentuación.

La lengua árabe no tiene ningún signo ortográfico para señalar el acento. Sin embargo, a la hora de acentuar una palabra, el acento fónico (que es el que se pronuncia pero no se escribe) recae normalmente en la sílaba que tiene una vocal larga. Es un acento del tipo

fijo y previsible. Su localización depende del juego entre vocales largas y breves. Según Aguilar, Manzano y Segura (2010:28), las reglas de acentuación que rigen en la lengua culta se resumen en los siguientes puntos:

- EL artículo y las partículas prefijadas no son tónicos; cuando se añaden a palabras monosilábicas, siempre son éstas las que reciben el acento: (52) بكم [bi-kam], اليد [al-yad].
- En palabras bisilábicas, el acento irá en la primera sílaba, independientemente de su estructura: (53) نحن [naħnu], متى [mata], رجل [rajul].
- EL acento irá en la última sílaba de la palabra si ésta es ultralargas: (54.a) كبير [kabi:r]. En palabras polisilábicas, la acentuación recae en la penúltima, si ésta es Larga: (54.b) اسباني [isba:ni], صديقاتي [sadiqa:ti]. Pero si es breve, el acento irá en la antepenúltima: (54.c) درس [darasa], مدرسة [madrasa], مدرستي [madrasati].
- Cuando en una misma palabra hay varias vocales largas, en la pronunciación habitual no forzada, tienden a abreviarse en favor de la tónica: (55.a) ياباني [yaba:ni], y no [ya:ba:ni:], salvo que se quiera reflejar el signo diacrítico de la shada de la nisba; en cuyo caso, sería (55.b) [yabani:y].

En general, jamás el acento recae sobre la última sílaba. No existe, pues sílabas agudas. Recae en la sílaba penúltima, si es larga. Si la penúltima es breve, el acento recae sobre la antepenúltima, sea larga o breve. En cuanto a la acentuación del ADM, Bárbara Herrero (1998: 8), analiza que la tendencia general del árabe dialectal marroquí es acentuar la penúltima sílaba. Por ejemplo, la palabra (56) “kolera” (cólera) deberá pronunciar [koléra].

c) La entonación.

Tal como hemos señalado anteriormente, la descripción de la entonación del AC y su variedad dialectal, el ADM fue uno de los escollos con que nos hemos enfrentados en esta investigación. La entonación no ha sido estudiada ni por los fonetistas occidentales, ni ha recibido el debido tratamiento en la literatura fonética árabe. Fue superficialmente enfocado desde otras disciplinas como la métrica árabe o las pautas de la recitación coránica. En este sentido, Haywood Nahmad (1992: 428) opina:

Los árabes identifican los metros de su poesía más por apreciación directa de la cadencia propia de cada uno de ellos que por medio de un análisis académico de los mismos. La recitan de un modo particular y sólo escuchando una lectura en voz alta pueden los no árabes apreciarla correctamente y llegar a valorar el especial y extraordinario genio de poetas árabes como al-Mutanabbi.

Por este motivo, tuvimos que recurrir a las escasas fuentes que encontramos, especialmente los trabajos de fonetistas y fonólogos árabes contemporáneos, como Tamam Hassan, Ibrahim Anis y Kamal Bashr. Sin embargo, tampoco en estas fuentes hay unanimidad a la hora de tratar estas cuestiones suprasegmentales. Según el profesor Ayan Ben Muhamed Al Hazimi, del Departamento de Lengua Árabe de la Universidad saudí de Umu Al Qura, Ibrahim Anis se considera el primer fonetista árabe quien introdujo el termino de entonación (en árabe: التَّغْيِيم; "attanguim"), en la Lingüística árabe moderna y le llamó la "Melodía del habla" (en árabe: "موسيقى الكلام", Musiqa Alkalam), manteniendo que en la línea melódica con que se pronuncian las unidades lingüísticas de un mensaje, ocurren variaciones tonales.

Muzahim Matar Hussein (2001: 196) considera que los escasos estudios sobre la entonación del árabe clásico se basaron exclusivamente sobre las variedades dialectales árabes y, citando al dr. Ahmed Mujtar, cree que la descripción de la entonación del árabe clásico es, en todo caso, una tarea al filo de lo imposible, ya que la situación de diglosia del Mundo Árabe impide la generalización de resultados de cualquier estudio en este sentido. En cambio, el fonetista Tammam Hassam (1979: 191-192), en su aproximación al tema, mantiene al respecto que:

"ولا يفوتني هنا أن أشير إلى أن دراسة النبر ودراسة التَّغْيِيم في العربية الفصحى، يتطلب شيئاً من المجازفة؛ ذلك لأن العربية الفصحى لم تعرف هذه الدراسة، ولم يُسَجَّل لنا القدماء شيئاً على هاتين الناحيتين، وأغلب الظن أن ما ننسبه للعربية الفصحى في هذا المقام، إنما يقع تحت نفوذ لهجاتنا العامية، لأن كل متكلم بالعربية الفصحى في أيامنا هذه، يفرض عليها من عاداته النطقية العامية الشيء الكثير".²³

Otros creen que dichos fenómenos prosódicos, aunque no fueron investigados a fondo por los lingüistas árabes antiguos, sí que fueron aludidos por estos últimos, citando a mayoría de los autores consultados, la contribución especial del poliglota lingüista árabe Ibn Yinni. Como dijimos anteriormente, buena parte de las afirmaciones como éstas, versadas en torno a la entonación árabe, aunque plausibles, no están fundamentadas en

²³ "Es digno señalar aquí que el estudio de la acentuación y la entonación del árabe clásico requiere un poco de atrevimiento. Y es que el árabe clásico no conoció estos fenómenos, ni los lingüistas clásicos trataron estas dos cuestiones, por lo que es muy probable que los patrones acentuales y entonativos del árabe clásico fueran establecidos y fijados a partir de las distintas variedades dialectales árabes. Hoy en día, el acento dialectal de los arabófonos influye sobremanera en su pronunciación del árabe clásico" (Traducción nuestra).

datos empíricos, sino en la mera observación impresionista desde el punto de vista dialectal, es decir, desde la perspectiva de la lengua materna del investigador. Su valor es innegable en una primera etapa, pero nosotros aspiramos a dar un paso más allá, y para ello recurrimos igualmente a los estudios experimentales que se han realizado últimamente sobre la descripción de la entonación árabe. Así, en un pionero estudio exploratorio del fenómeno, Tammam Hassan (2006) decidió investigar la entonación del dialecto de Edén, constatando que los patrones entonativos de esta variedad dialectal, tras el preceptivo estudio experimental, no difieren sustancialmente de los entornos entonativos del árabe clásico y pueden ser completamente representativos de este último. En consecuencia, aplicando estos parámetros al árabe clásico, clasifica los tonemas de esta lengua en seis tipos:

- Tonema descendente amplio
- Tonema descendente intermedio
- Tonema descendente estrecho
- Tonema ascendente amplio
- Tonema ascendente intermedio
- Tonema ascendente estrecho

Pese a la importancia del descubrimiento de Tammam Hassan, otros fonetistas consideran que los resultados de la investigación son parecidos a los hallazgos de los lingüistas occidentales en este sentido, sin perjuicio de que las lenguas estudiadas sean tonales o no y consideran que los patrones entonativos del AC y sus variedades dialectales, obedecen a principios universales de las lenguas naturales. Esta conclusión fue recalcada por varios estudios. En el ámbito hispánico, Cortés Moreno (2002:42) constata cómo 86 oyentes, quienes escuchan un total de 48 enunciados en una lengua que no entienden en absoluto (español o chino, según el caso), captan su valor entonativo en un 56% de los casos, dato que permite cuestionar la supuesta supeditación. El mero hecho de considerar la entonación como un fenómeno universal, innato, expresivo ha llevado a pensar que no es propiamente un fenómeno lingüístico y arbitrario, diferenciado en cada lengua. En efecto, podemos intuir la actitud de los participantes en una conversación en una lengua que nos sea desconocida

En este sentido, afirma Gili Gaya (1950: 61): "En la parte final del grupo fónico hay coincidencia general. Los tipos ascendentes y descendentes, con sus grados intermedios, se dan

en todas las lenguas de cultura, y tienen en todas ellas el mismo valor fonológico". Igualmente, Navarro Tomás (1957: 154) defiende la existencia de una supuesta universalidad en la entonación expresiva: "En sus rasgos esenciales dicha entonación ofrece manifestaciones análogas en todas las lenguas". Adoptando una postura radical, determinados lingüistas árabes conciben la entonación como un fenómeno dependiente de la sintaxis, y así la abordan en tratados y manuales de gramática. Tal fue el caso del criterio seguido por Djamel Louloughhi (1994: 46-49), quien establece los siguientes patrones entonativos para el AC recogidos en la siguiente tabla nº 13:

Ejemplos (57)	Traducción	Entonación	Tonema
(a) يعمل في البيت.	Trabaja en la casa.	Declarativa	Ascendente-descendente
(b) عندهم سيارتان.	Tienen dos coches.	Declarativa	Ascendente-descendente
(c) المدير ينتظرهم.	El director les espera.	Declarativa	Ascendente-descendente
(d) الوزير، كما تعلمون، مشغول.	El ministro, como saben, está ocupado.	Declarativa	Ascendente-descendente
(e) الوزير سيستقبلكم.	El ministro os recibirá.	Declarativa	Ascendente-descendente
(f) الجو ممطر هناك.	Allí llueve.	Declarativa	Ascendente-descendente
(g) متى ينطلق القطار؟	¿A qué hora sale el tren?	Interrogativa	Ascendente-descendente
(h) ما أنكها!	¡Qué lista!	Exclamativas	Ascendente-descendente
(i) اخرجوا فوراً	¡Salid, inmediatamente!	Imperativa	Ascendente-descendente

Tabla 13: Patrones entonativos del árabe clásico. Djamel Louloughhi (1994: 46-49).

Como se observa en esta tabla, el criterio seguido por Djamel Louloughhi (1994: 46-49), consiste en fijar los siguientes patrones entonativos para el AC, basándose en diferentes modalidades sintácticas de esta lengua. De este modo, la entonación está supeditada a la gramática y únicamente conociéndola se podría discernir, por ejemplo, si un enunciado es declarativo, interrogativo o enfático.

d) Las pausas.

Las pausas, su frecuencia, su colocación y su duración máxima son factores que hay que tener en cuenta a la hora de describir la interlengua fónica de cualquier aprendiente de ELE. Es de sobra conocido que el número de pausas depende, en parte, de la división de un enunciado en más o menos grupos melódicos, aunque la presencia de pausa no es obligatoria al final de cada grupo melódico. Las pausas contribuyen de forma decisiva a

caracterizar los patrones rítmicos y entonativos de la lengua, aunque no todas cumplen la misma función. Un uso adecuado de las pausas, entre otras habilidades prosódicas, contribuye sustancialmente a mantener un canal de comunicación fluido, ya que hay elementos en las pausas que los oyentes suelen interpretar en términos de la personalidad del hablante. Un habla con muchas interrupciones (pausas) denota inseguridad en el hablante. En cambio, cuando la duración máxima de las pausas es limitada, los oyentes suelen interpretar que se trata de un hablante muy extrovertido. Observar y respetar la reproducción correcta las pausas garantiza el contraste equilibrado de la duración de cada grupo fónico de los enunciados. Se trata aquí de otro elemento prosódico sobre el cual no contamos lamentablemente hasta la fecha con abundante documentación, ya que, a menudo, o bien fue tratado desde su uso ortográfico, o fue enfocado desde las pautas de la recitación coránica. Ben Muhamed Al Hazimi (2012:166), del Departamento de Lengua Árabe de la Universidad saudí de Ummu Alqura, corrobora esta tendencia, al afirmar que

"إن أنواع الوقف تحتاج إلى دراسة تؤخذ من قراءة القراء المجودين لأن النغمات التي تنشأ عنها متباينة وتؤدي معاني مختلفة." ²⁴

En este sentido, la mayoría de los estudios árabes consultados recogen su funcionamiento a nivel de la lengua escrita, o sea a nivel ortográfico, donde las unidades consideradas (desde un punto de vista gramatical) palabras vienen separadas por un espacio en blanco y organizadas por signos de puntuación. No obstante, lo cierto es que la pausa en el lenguaje oral no es correlato sistemático de la coma en el lenguaje escrito. Por esta razón no nos hemos basado en estos estudios. Fue el fonetista Kamal Bashr (2000: 210), quien realmente trató el tema desde el punto de vista prosódico, al definir la pausa como término que se circunscribe dentro de ciertos aspectos suprasegmentales, como el acento y la entonación, y constata que las pausas afectan al discurso oral y a la naturaleza de las estructuras sintácticas y su interpretación semántica. Divide las pausas en pausas totales (وقفة), breves (سكتة) y respiratorias (للاستراحة أو أخذ النفس). En las siguientes dos tablas n° 14 y 15 enumeramos los casos de pausas prohibidas y permitidas en AC, según Kamal Bashr (2000: 210):

²⁴ "Las pausas y su tipología requieren todavía un estudio que se base en la disciplina de la recitación coránica (Attayouid)." (Traducción nuestra).

Casos de pausas	Traducción	Ejemplos (58)
El nombre y su complemento (المضاف والمضاف إليه). (ف اليه	El pantalón de mi padre.	(a) سروال أبي.
El sujeto y el verbo.	Ali salió.	(b) خرج سعيد.
La preposición con su término.	En la casa.	(c) في البيت
Pronombres interrogativos y las interrogativas que introduce.	¿Has comido?	(d) هل أكلت؟
Las partículas de negación, excepción y de interrogación con su respectivos verbos y sustantivos que introducen.	No está en la calle. Todos los niños durmieron, salvo Ali.	(e) لا يوجد في الشارع. (f) نام الأطفال إلا عليا.
Las partículas del subjuntivo y del yusivo del presente de indicativo.	No salió. No viajara.	(g) لم يخرج. (h) لن يسافر.
Pronombre demostrativo y su término determinado salvo que este último considerado sintácticamente como predicado de aquel.	Esta es la gran victoria.	(i) ذلك هو الفوز العظيم.
Un adjetivo y el nombre que califica, salvo en caso de adjetivos aclarativos, donde procede.	Pasé por Ahmed, el alto	(j) مررت بأحمد، الطويل.
Entre verbo, el sujeto y el complemento de estado, salvo que este último sea oración verbal.	Vino Muhammad riéndose	(k) جاء محمد، وهو يضحك.

Tablas 14: Pausas totales y breves prohibidas en AC. Kamal Bashr (2000: 210).

Tal como se refleja en la tabla anterior, abundan los contextos en que no procede pausa total ni breve entre los constituyentes sintagmáticos inseparables en árabe. Las pausas totales y breves prohibidas se realizan al final de los enunciados declarativos y se acompañan normalmente por un tonema descendente, siendo su correlato ortográfico el punto final. Las pausas totales y breves permitidas, que repropducimos en en las siguiente tabla nº 15, se realizan dentro de los diferentes constituyentes de los enunciados, y son más breves que las anteriores. Se acompañan normalmente por un tonema ascendente, siendo su correlato ortográfico la coma.

Casos de pausas:	Traducción:	Ejemplos: (59)
Entre la frase principal y subordinadas de las oraciones condicionales.	"Quien teme a Dios / Dios le salvará" (Versículo de Attalaq, nº 2, Sagrado Corán).	(a) "من يتق الله يجعل له مخرجا الطلاق: 2."
Entre la frase principal y subordinadas de las oraciones compuestas introducidas por conjunciones.	"Cada vez que Zacarías / entra a verla, encuentra que dispone de sustento" (Versículo de Ali Imran, nº 37, Sagrado Corán).	(b) "كلما دخل عليها زكرياء / وجد عندها رزقا" آل عمران: 37.
Entre el empezado y el predicado si son indeterminados o aquél sea pronombre demostrativo.	Esta / es la opinión acertada.	(c) ذلك / الرأي
Entre el verbo decir y a partícula inna.	Dijo/ que lloverá.	(d) قال/ إن السماء ستمطر.

Tablas 15: Pausas totales y breves permitidas en AC. Kamal Bashr (2000: 210).

Como se observa en la tabla nº 15, notamos, en cambio, que escasean los contextos en que proceden pausas totales y breves permitidas.

e) El ritmo.

Las lenguas del mundo se han clasificado tradicionalmente en grandes grupos excluyentes entre sí, de acuerdo con la manera en la que cada una de ellas consigue supuestamente que la duración de determinados fragmentos del discurso sea siempre la misma (esto es, la isocronía). Tradicionalmente el AC, y su variedad dialectal ADM, se ha clasificado como una lengua de temporización acentual, según Abercrombie (1967); Miller (1984); Benguerel (1999), Tajima, Zawaydeh y Kitabara (1999), lo que hace que se corra más si hay palabras con sílabas no acentuadas entre dos acentos principales y se ralentice el ritmo si no hay nada en medio.

El AC y el ADM pertenecen al grupo de las lenguas con ritmo acentual o acentualmente acompasadas, que son aquellas que siempre presentan aproximadamente la misma duración en el intervalo que va de una sílaba acentuada a la siguiente sílaba acentuada. En general, si en ese intervalo hay menos sílabas, cada una de ellas durará más, y viceversa; pero en todo caso las duraciones pueden ser bastante distintas de una sílaba a otra. En las lenguas acentualmente acompasadas, esto es, de ritmo isoacentual, las vocales acentuadas tienden a aparecer con recurrente regularidad: así, el tiempo que transcurre entre dos sílabas acentuadas, tiende a igualar al que pasa entre las dos sílabas tónicas, a pesar de que estas últimas son adyacentes y las primeras no.

7.3. Características fonológicas del francés.

A continuación, procedemos a la descripción del sistema fonológico del francés, utilizando las mismas pautas empleadas en la descripción del AC, y su variedad dialectal, el ADM. Con el fin de no extendernos y de concentrarnos en las cuestiones más fundamentales para la docencia del ELE, la descripción del sistema fonológico francés se centrará en los rasgos prosódicos y fonemas más significativos de esta lengua, prescindiendo de sus realizaciones alofónicas y su distribución.

7.3.1. A nivel segmental.

En este epígrafe abordaremos la descripción del sistema fonológico del francés, a nivel segmental, centrándonos en la descripción de dos componentes fonológicos principales, a saber:

- Los fonemas vocálicos y consonánticos.
- La combinación de fonemas: grupos vocálicos y consonánticos

e) El Sistema fonológico.

El Sistema fonológico francés se compone de 34 fonemas. En total hay 18 fonemas consonánticos y 16 vocálicos en francés.

f) Fonemas vocálicos.

Las vocales tienen una importancia muy grande en francés, entre otras razones por ser numerosos los monosílabos. Asimismo, en la lengua hablada el femenino y el plural suelen venir marcados por la diferencia de vocal del determinante. Como se podrá comprobar en la siguiente figura nº 41, el francés cuenta con un sistema vocálico de 16 vocales:

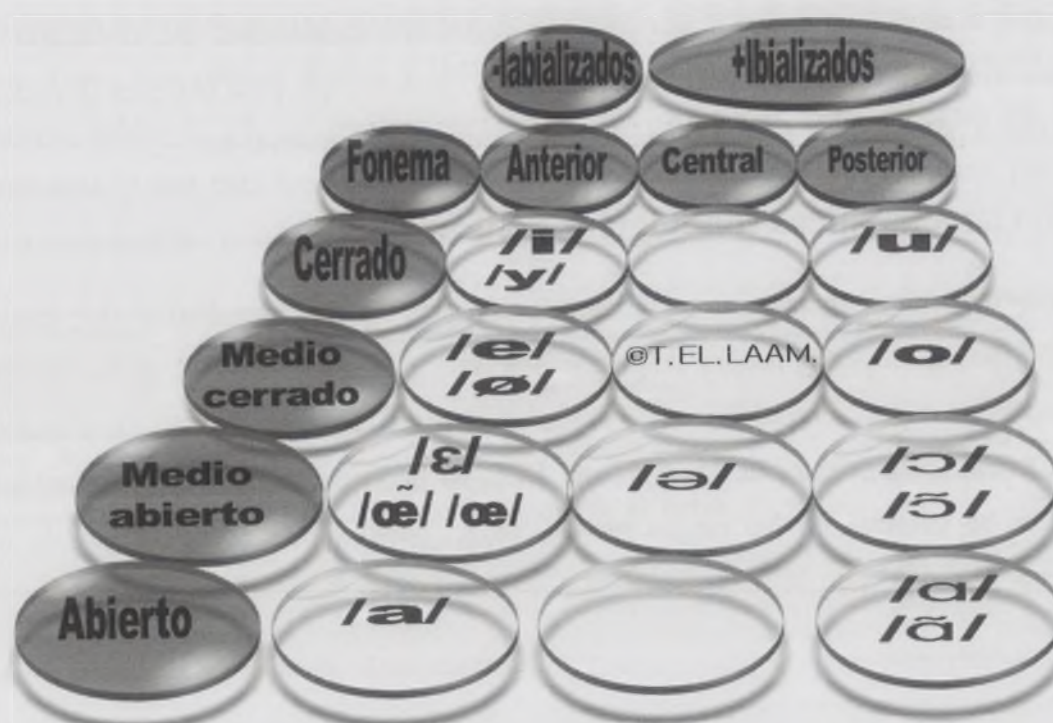


Figura 41: Sistema vocálico del francés.

Como podemos constatar en esta figura ocho anteriores y cinco posteriores, ocho labializadas y cuatro no labializadas. De ellas hay cuatro que son nasales /ẽ/, /ã/, /õ/ y /œ/, además de tres semivocales. Obsérvese que el sistema vocálico del francés es también simétrico, puesto que las vocales se encuentran distribuídas de una manera más o menos proporcional a lo largo de todo el espacio disponible para los sonidos vocálicos. A la luz de esta figura, la definición de cada uno de los fonemas vocálicos franceses es la siguiente:

- /i/: anterior, cerrado, no labializado.
- /y/: anterior, cerrado, labializado.
- /u/: posterior, cerrado.
- /e/: anterior, medio-cerrado, no labializado.
- /ɛ/: anterior, medio-abierto, no labializado.
- /ø/: anterior, medio-cerrado labializado.
- /œ/: anterior, medio-abierto, labializado.
- /ə/: neutro, labializado.
- /o/: posterior, medio-cerrado, labializado.
- /ɔ/: posterior, medio-abierto, labializado.
- /ɑ/: posterior, abierto.
- /ẽ/: nasal, anterior medio-abierto, no labializado.
- /œ/: nasal, anterior medio-abierto, labializado.
- /ã/: nasal, posterior, abierto.
- /õ/: nasal, posterior, medio-abierto.

g) Fonemas consonánticos.

A nivel consonántico, el francés tiene 18 fonemas consonánticos que, atendiendo a su punto de articulación, modos de articulación y vibración de las cuerdas vocales, se definen según su distribución en el siguiente cuadro nº 2:

		Labiales	Dentales	Palatales	Velares
Oclusivas	Tensas	/p/	/t/		/k/
	Laxas	/b/	/d/		/g/
Fricativas	Tensas	/f/	/s/	/ʃ/	
	Laxas	/v/	/z/	/ʒ/	
Africadas	Tensas				
	Laxas				
Laterales			/l/		
Vibrantes	Simples				
	Múltiples				/R/
Nasales		/m/	/n/	/ɲ/	

Cuadro 2: Sistema consonántico francés. Tomado de Pérez Solas (2006)

Como se constata en este cuadro, y respecto al punto de articulación, el francés, se compone de tres labiales, dos labiodentales, dos dentales, cuatro alveolares, tres palatales y tres velares. Dichos fonemas consonánticos se desglosan del modo siguiente:

- Labiales: /b/, /b/, /m/.
- Labiodentales: /f/, /v/.
- Dentales: /t/, /d/, /n/, /l/, /s/, /z/.
- Alveolares: /n/, /l/, /s/, /z/.
- Palatales: /ʃ/, /ʒ/, /ɲ/.
- Velares: /k/, /g/, /R²⁵/.

Atendiendo al modo de articulación, el francés, se compone de nueve oclusivas, tres fricativas, tres nasales, una vibrante, una lateral. Estas se desglosan del modo siguiente:

- Oclusivas: /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/, /f/, /s/, /ʃ/.
- Fricativas: /v/, /z/, /ʒ/.

²⁵ Cabe añadir que en francés se distinguen tres tipos de [r]:

- [r] "roulé". Se forma por vibraciones de la punta de la lengua levantada hacia los dientes superiores. El número de vibraciones es muy reducido; se pronuncia de forma ligera y rápida.
- [R] "parisina". Se pronuncia dejando la punta de la lengua reposar detrás de los dientes inferiores, mientras que el dorso de la lengua se eleva hacia el paladar. El aire al pasar produce la vibración. Su punto de articulación puede variar ligeramente siguiendo a la vocal que lo acompaña. Es la más frecuente.
- [ɹ] uvular. Se forma por vibraciones de la campanilla vuelta contra el dorso de la lengua.

- Laterales: /l/.
- Vibrantes: /R/.
- Nasaes: /m/, /n/, /ɲ/.

Por lo que respecta a la vibración de las cuerdas vocales, son sordos los fonemas: /p/, /t/, /k/, /f/, /s/, /ʃ/ y sonoros: /b/, /d/, /g/, /v/, /z/, /ʒ/, /R/, /m/, /n/, /ɲ/, /l/.

h) Agrupaciones vocálicas.

Según Cartón (1974: 78), el francés actual puede calificarse de "tenso". Por la tradición fonética e histórica y por su carácter tenso, no hay diptongos ni triptongos, lo que produce la dificultad en el francófono al momento de articular los grupos vocálicos en español (Pérez Solas, 2006; Fitz Camacho 2008). He aquí algunos ejemplos (60):

Contexto	Ejemplo
[j] puede aparecer delante de cualquier vocal:	a) [ja] ily a [je] hier [ju] feillu [ji] fouilli [jø] vieux
[ɥ] aparece sobre todo delante de vocal anterior, excepto [y], [œ]:	b) [ɥi] suis [ɥe] suer [ɥæ] sueur
[w] puede aparecer delante de casi todas las vocales, excepto [y], [œ], [o], [u]:	c) [wi] Louis [we] loué [wa] loua [wæ] loueur [wɔ̃] louons [wɑ̃] Rouen

Como se observa en esta tabla, el francés no posee ni diptongos ni triptongos. Sin embargo, el francés sí posee tres semiconsonantes: [w], [ɥ], [j], sonidos intermedios entre una consonante y una vocal que se combinan con otras vocales para formas agrupaciones parecidas a los diptongos.

i) Agrupaciones consonánticas.

El francés, a nivel de las agrupaciones consonánticas muestra una gran complejidad combinatoria. En posición inicial e interna, los 16 fonemas del francés pueden combinarse libremente, en esta posición, exceptuando en ciertos supuestos que comentamos a continuación. En posición final de palabra, las agrupaciones consonánticas son menos abundantes que en el interior de palabra. En la siguiente tabla nº 16 ilustramos algunos ejemplos (61):

A principio de palabra (61.a)			
Consonante + líquida	Primer elemento [s]	Otros grupos	Grupos de 3 consonantes
[fr] <i>franc</i>	[sb] <i>sbire</i>	[ks] <i>czarine</i>	[skl] <i>sclérose</i>
[bl] <i>blanc</i>			
[pR] <i>pratique</i>	[sn] <i>snobisme</i>	[kn] <i>knauffite</i>	[spl] <i>splendeur</i>
[pl] <i>plat</i>			
[bR] <i>bras</i>	[sg] <i>sgnanarelle</i>	[mn] <i>mnémotechnie</i>	[skR] <i>scrupule</i>
[gl] <i>glace</i>			
[tR] <i>trés</i>	[sp] <i>spasme</i>	[pn] <i>pneumatique</i>	[stR] <i>strabisme</i>
[kl] <i>classe</i>			
[gR] <i>grés</i>	[sk] <i>skatinage</i>	[ps] <i>pseudonyme</i>	
[vl] <i>vlan</i>			
[kR] <i>crâne</i>	[st] <i>stade</i>	[gn] <i>gnomique</i>	
[vr] <i>vrai</i>			
[dR] <i>dra</i>	[sl] <i>slave</i>	[sf] <i>sphère</i>	
[fl] <i>flamme</i>			
	[sv] <i>svelte</i>	[tj] <i>tchéque</i>	
En el interior de palabra (61.b)		Al final de palabra (61.c)	
[kw] <i>liquation</i>		[pl] <i>etaples</i>	
[ll] <i>millénaire</i>		[pR] <i>áppe</i>	
[kq] <i>obliquité</i>		[tR] <i>battre</i>	
[mm] <i>grammaire</i>		[kl] <i>débacle</i>	
[gz] <i>exorbitant</i>		[kR] <i>diacre</i>	
[nn] <i>innocence</i>		[bl] <i>table</i>	
[ks] <i>axile</i>		[Rk] <i>arc</i>	
[gn] <i>inexpugnable</i>		[sk] <i>fisc</i>	
[gg] <i>suggestion</i>		[bR] <i>macabre</i>	
[gw] <i>lingual</i>		[dR] <i>cadre</i>	
[gq] <i>linguiste</i>		[gl] <i>aigle</i>	
		[gR] <i>aigre</i>	

Tabla 16: Combinaciones consonánticas posibles en francés

Como se puede constatar esta tabla, a principio de palabra, todos los fonemas consonánticos del francés pueden empezar una palabra, excepto /p/. En posición inicial, el francés admite grupos consonánticos cuyas características generales son:

- En posición de margen silábico, encontramos sobre todo oclusivas y la fricativa /f/: (62) *glamour, fraternité*.
- En posición de semimargen silábico, las líquidas /r/ y /l/: (63) *claire*.
- Además, admite otras combinaciones, como el fonema /s/ en posición de margen silábico combinado con oclusivas en semimargen: (64) *spasme*, y algunos casos de grupos iniciales de tres consonantes: (65) *strabisme*.

En el interior de palabra, a principio de sílaba interna, pueden aparecer los mismos grupos consonánticos que aparecen en posición inicial de palabra. En posición final de sílaba, prácticamente sólo existe el grupo consonante + /s/: (66) *institut, instruction*. Por último, a final de palabra, el francés se caracteriza por la presencia de grupos consonánticos siguientes: [pl],[pr],[tr],[kl],[kr],[bl],[rk],[sk],[br],[dr],[gl] y [gr].

7.3.2. A nivel suprasegmental.

En los apartados siguientes, presentamos de los rasgos suprasegmentales del francés, es decir, la sílaba, el acento, la entonación, la velocidad de elocución y las pausas, procurando seguir siempre con las mismas pautas empleadas en la descripción de los elementos prosódicos del AC y del ADM.

a) Estructura silábica.

En francés las sílabas son de dos tipos: abierta o libre y cerrada o trabada. Según Delattre (1965), hay un 54% de estructura CV, un 17,1% de CVC, 14,2% CCV y 1,9% CCVC. Las estructuras posibles de la sílaba en francés son las que siguen:

Tipo silábico:	Ejemplos:	Tipo silábico:	Ejemplos: (67)
CV	The	CCCV	a) <i>Croire</i>
CCV	Trop	CVCC	b) <i>Piste</i>
CVC	Court	CVCCC	c) <i>Cercle</i>
CCVC	Prise	CCCVCC	d) <i>Strict</i>

Tabla 17: Estructuras silábicas posibles en francés. Pérez Solas (2006)

Como se observa en esta tabla, el francés tiene tendencia a las sílabas abiertas (70 % del total), cifra aumentada por el fenómeno llamado encadenamiento, según el cual una consonante se agrupa preferentemente a la vocal que la sigue antes que a la precedente: (68) *en été* [a-néte].

b) La acentuación.

En francés, el acento recae siempre sobre la última sílaba: (69) *il est arrivé* (ha llegado). La acentuación del francés es consecuentemente regular. El lugar del acento varía con arreglo al grupo y no con la palabra. Por ello, el francés se clasificó como lengua de acento fijo. Recae siempre sobre la vocal de la última sílaba pronunciada de la palabra o del grupo rítmico (70) *il a mangé* (ha comido). Por esta razón, se dice igualmente que

el francés es una lengua oxítona, presenta unos finales de palabra muy marcados, propios de un acento agudo. La vocal de la sílaba acentuada o tónica es más larga que todas las vocales atonas del grupo rítmico y es producida con tono más alto o más bajo que las otras vocales del grupo rítmico.

c) La entonación.

Según Lauret, B. (1996:88), la entonación depende de la modalidad oracional. Se distinguen en francés un tonema ascendente y descendente o su combinación que se reparten entre las tres principales modalidades oraciones declarativas, interrogativas y exclamativas.

• La entonación de las declarativas.

Si la frase contiene un solo grupo rítmico, el tonema es generalmente descendente, o sea, su línea melódica termina en cadencia. El tono decae a partir de la última sílaba acentuada. Ejemplos:

- (71a) *Il pleut* ↘ (Llueve.)
 b) *Elle est là* ↘ (Está aquí.)
 c) *Il est parti* ↘ (Ha salido.)

Si la oración declarativa consta de dos grupos fónicos, el primero termina en anticadencia (o semianticadencia), el segundo lo hace en cadencia. Si la frase consta de varios grupos rítmicos, el tonema del grupo final es generalmente descendente.

- (72a) *Il pleut* ↗ *aujourd'hui* ↘ (Llueve hoy.)
 b) *Elle est arrivée* ↗ *ce matin* ↘ (Llegó esta mañana.)
 c) *Il est parti* ↗ *hier soir* ↘ (Se fue ayer por la noche.)
 d) *Il y a des oranges* ↘ *des citrons* ↘ *des bananes* ↘ *et des figes* ↘ (Hay naranjas, limones, platano y higos.)

• La entonación de las interrogativas.

Según Léon (2001: 79-80), si la sintaxis de la interrogativa corresponde a la frase declarativa, el tonema final es generalmente ascendente. La curva melódica se caracteriza por una elevación de la voz por encima del tono normal desde la primera sílaba acentuada, para elevarse luego en la última con un tonema de anticadencia:

- (73a) *C'est tout?* ↗ (¿Es todo?)
 b) *Il est parti hier soir?* ↗ (¿Se fue ayer por la noche?)

- Interrogativas totales.

En caso de la inversión de sujeto, hay tonema ascendente al final de la inversión. Luego, el tonema desciende y vuelve a subir ligeramente sobre la última sílaba de la frase: (74) *Avez-vous mon stylo ?* ↗ (¿Tienes mi bolígrafo?)

- Interrogativas directas parciales.

En las interrogativas directas parciales, el tonema desciende terminando en cadencia. La no terminación en anticadencia, como en el caso anterior, se debe a que el elemento tónico inicial (pronombre o adverbio interrogativo) indica por sí solo la interrogación. Así, en las interrogativas introducidas por adverbio interrogativo o pronombre interrogativo, del tipo (75) *¿Comment?, Combien?, Pourquoi?, Où?, Quand?, Qui?, Quel?, Lequel?*, etc. (¿Cómo?, ¿Cuánto?, ¿Por qué?, ¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Quién?, ¿Qué? y ¿Cuál?). Hay habitualmente un tonema ascendente al final del adverbio o pronombre interrogativo. Luego, desciende y vuelve a subir ligeramente sobre la última sílaba de la frase: (76) *Comment allez-vous ?* ↗. Las interrogativas introducidas por locuciones interrogativas: (77) *Qu'est-ce que...?* (¿Qué es...?), el tonema generalmente ascendente se sitúa a nivel del relativo "que", final de estas locuciones. Luego, el tono desciende y vuelve a subir ligeramente sobre la última sílaba de la frase:

(78a) *Est-ce que tu as un frère?* ↗ (¿Tienes un hermano?)

b) *Qu'est-ce que tu prépares?* ↗ (¿Qué preparas?)

- La entonación de las exclamativas.

Se caracterizan por ascensos tonales seguidos de descensos bruscos.

(79a) *Partez !* ↘ (¡Salgan!)

b) *Allez-y !* ↘ (¡Vamos!)

c) *Ouvrez la porte !* ↘ (¡Abra la puerta!)

d) *Apportez-moi une carafe d'eau, s'il vous plaît !* ↘ (¡Tráigame un café, por favor!)

d) Las pausas.

El estudio pausas en francés no puede realizarse sin considerar el resílabeo o encadenamiento (en francés *enchainement*) y del enlace (*liaison*), en el marco de los cuales se establecen las reglas generales de las pausas en francés. El francés, a diferencia de la mayoría de las lenguas (el español y el árabe incluso), no separa ni las palabras ni entre las sílabas. Así y tal como aconseja Leon (2007: 61): "Los profesores

harán bien de acostumbrar a sus alumnos a esta realidad, en lugar de mecerles de la ilusión de una dicción artificial.” Así, en francés escasean normalmente los contextos en que se producen las pausas, como lo demuestra la abundancia del fenómeno del enlace (*liaison*). El fenómeno del resilabeo es algo que influye en la estructura rítmica de la frase, y genera en los alumnos extranjeros la impresión subjetiva de un habla mucho más rápida, lo que disminuye su capacidad de comprensión. Un correcto conocimiento de este aspecto, en cambio, ayuda a mejorar los resultados. Con razón afirman Peyrollaz y Bara de Tovar (2003:150): “Cuando más hablamos rápidamente, menos queremos separar las palabras. También, es a menudo suficiente pedir a los nativos de hablar más lentamente, para que se comprenda mejor.”

En el francés hablado, las reagrupaciones de sílabas corresponden raramente al gráfico blanco que separa las palabras escritas. Es por eso que los niños franceses que aprenden la escritura a menudo atan las palabras dentro de un grupo rítmico: (80) *Jetém* para «te quiero», como apunta Lauret (2007: 43). Como era de esperar, el resilabeo también afecta a las vocales adyacentes que pertenecen a palabras distintas. Este fenómeno es conocido en poesía como sinalefa. Los patrones de resilabeo que tienen lugar en el interior de las palabras se repiten a través de sus fronteras. Así, cuando ambas vocales son átonas suele haber diptongo; cuando además son iguales, una desaparece.

El enlace o resilabeo es efectivamente un caso particular del encadenamiento consonántico, es realizado entre la consonante final habitualmente no pronunciada y la vocal que sigue: (81) *Il(s) parlent* [ilpa:Rl] (Hablan), *Ils écoutent* [ilzekut] (Escuchan). El enlace en francés es la realización en la lengua oral de una consonante final, como muda, cuando es seguida de una palabra que empieza por vocal. Esto no quiere decir que hay que evitar pausas cada vez que una consonante final se encuentre delante de una palabra iniciada por una vocal. Los diferentes tipos de enlaces y por lo tanto pausas están divididas clásicamente en tres categorías, según los enlaces sean obligatorios, prohibidos y facultativos (Leon, 2011). La regla principal determina, en un principio, que solo la palabra inacentuada puede ser atada a la palabra siguiente. Por otra parte, el enlace es posible solo dentro de un grupo rítmico.

Históricamente, se ha considerado el enlace como una huella moderna de una época en que todas las consonantes en la lengua francesa fueron pronunciadas. Hacia el siglo XI o siglo XII, y hasta la pronunciación actual, señala Leon (2011: 238), la mayoría de las

consonantes finales dejó de pronunciarse, atándose las palabras que las contienen con las siguientes, excepto en ciertos contextos. En el francés contemporáneo, encontramos cinco consonantes de enlace: [n], [p], [ʀ], [t] y [z]. En otros tiempos, también existían enlaces realizados con la consonante [k], pero son desaparecidas en principio de la lengua francesa de hoy.

Según Leon (2011: 239), la tasa de frecuencia de las consonantes de enlaces es la siguiente: cerca del 50 % de los enlaces posibles se realizan con [z], mientras que [t] y [N] representan cada uno aproximadamente el 25 %, mientras [ʀ] y [p] comparten menos del 1 %. En general, la práctica del enlace depende del registro del discurso. En lengua formal (lenguaje literario, francés culto), identificamos más enlaces que en francés estándar o sea coloquial. Más a menudo, los jóvenes franceses tienden a mantener el enlace lo absolutamente indispensable, o sea desde el punto de vista del sentido, o sea desde el punto de vista gramatical. (Peyrollaz y Bara de Tovar, 2003:173). El enlace depende igualmente de la influencia de los contextos en los cuales se encuentra: es realizado por ejemplo más frecuentemente después de palabras, que después de una palabra polisilábica. Se realiza más a menudo delante de secuencias cortas que delante de secuencias largas.

Salvo en caso de enlaces facultativos -que permiten dar un sentido diferente a la frase en ciertos escasos casos. Después del verbo: (82.a) *Je veux* (Quiero) / *Une vie* (Una vida) o después del sustantivo en plural: (82.b) *Des savants* (Sabios) / *Anglais* (Inglés) y los enlaces prohibidos, donde se permiten las pausas, abundan

los contextos donde se realizan los obligatorios. Así, se distingue entre dos tipos de enlaces los obligatorios y los prohibidos. En cuanto a los enlaces obligatorios, que dan lugar a pausas, son inseparables en fonética francesa los siguientes constituyentes sintagmáticos:

- Después de un artículo o adjetivo posesivo, demostrativo, interrogativo, exclamativo: (83) *Les enfants, des enfants, aux enfants, un enfant, les aimables enfants, tes enfants, ces enfants, ces aimables enfants*, (Los niños, niños, a los niños, el niño, amables niños, tus niños, estos niños, estos amables niños).
- Después de los pronombres *on*, *en*, *nous*, *vous*, *ils* y *elles*. (84) *On y va, on en vient, nous allons, ils y vont*, (Vamos allá, llegamos, vamos, ellos van allá).

- Puede aparecer entre el verbo y el pronombre pospuesto, como en: (85) *Attend-elle? Vas-y ! Dirait-on. Sort-on?* (¿Espera? ¡Vas allá! Como diríamos ¿Salimos?).
- Delante de Est del verbo ser Etre: (86) *Quelqu'un est entré*, (Alguien entró).
- Entre el adjetivo calificativo antepuesto y el nombre al plural, como en: (87) *Les aimables enfants; de beaux arbres*, (Los amables niños; bellos árboles).
- Después de ciertas preposiciones: *en, dès, sans et sous* (de allí, desde, sin y bzjo), como en (88) *Dès aujourd'hui, en hiver, en avion, sans un sou, sans ami, sous enveloppe* (Desde hoy, en invierno, en avión, sin céntimo, sin amigo, bajo sobre).
- En ciertas frases hechas: (89) *Mot à mot, nuit et jour, vis-à-vis, de but en blanc, de fond en comble, de temps en temps* (Palabra a palabra, por la noche y por el día, frente a frente, de buenas a primeras, de arriba abajo, de vez en cuando).

En cuanto a los prohibidos, que obligan la realización de pausas, entre los diferentes constituyentes sintagmáticos, cabe subrayar los casos siguientes:

- Entre dos grupos de palabras cuando uno completa al otro y va delante: (90) *Sur les pistes éclairées/atterrissaient les avions* (Sobre pistas iluminadas aterrizan aviones).
- Entre un nombre en singular y un adjetivo pospuesto: (91) *Une forêt / immense* (Un bosque inmenso).
- Después la "s" interior en el plural de palabras compuestas: (92) *Des arcs /-en-ciel, des moulins / à vent, des fers / à repasser* (Rascacielos, molinos de viento, plancha)
- En todos los casos, después de la conjunción *et* (y).
- Después de ciertas preposiciones: (93) *Hormis, non compris, ci-inclus, selon, vers, à travers, envers, hors* (Excepto, no comprendido, incluido, según, hacia, a través de, hacia, fuera).
- Delante de algunos numerales o derivados de números: (94) *Un, huit, huitain, huitaine, onze, onzième* (Uno, ocho, octavo, once, undécimo).
- Delante de la h aspirada: (95) *Des / hiboux, des / hardes* (Búhos, manadas).

- Delante de semiconsonantes yod: (96) *De / yates* (Yates).
- Entre un infinitivo acabado en “er” y la vocal que sigue: (97) *Rester / assis, comparer avec* (Quedar sentado, comparar con).
- Cuando varios enlaces son cercanos: (98) *Les uns / et les autres* (Unos y otros).

e) El ritmo.

Tal como lo afirman Abry y Veldeman (2007: 86), en francés el ritmo es muy regular. Todas las sílabas inacentuadas tienen generalmente la misma duración y casi son articuladas de la misma manera que las sílabas acentuadas. La sílaba acentuada es un poco más larga. El discurso es caracterizado por el cambio de las sílabas acentuadas (tónicas) y de las sílabas inacentuadas (átonas) dentro de un grupo rítmico. Dominan en francés los grupos intensivos acentuados en la última sílaba, con lo cual el ritmo de la prosa y de la lengua hablada se distingue por el efecto acústico de la acentuación yámbica (‘_’). Por ello, el francés se ha clasificado como una lengua de temporización silábica, como se recoge en Abercrombie (1967) y Catford (1977).

Los fenómenos segmentales de fusión y elisión propios de la cadena hablada, desempeñan un papel determinante en la modelación del ritmo. La fusión y la elisión facilitan la compresión duracional silábica, lo que contribuye a dar mayor isocronía a los pies rítmicos. Con razón afirma Léon (2011: 41): “En francés, la acentuación de las palabras es fija y se ubica invariablemente sobre la última sílaba de la palabra. Los grupos rítmicos son unidades (con más de una palabra) que terminan con un acento. El ritmo del francés es creado gracias a esta acentuación.” Para mantener el ritmo y así la armonía del discurso, el francés se sirve de varios mecanismos, tales como el encadenamiento consonántico y vocálico²⁶ y la naturaleza del acento tónico. En francés, todas las sílabas inacentuadas son prácticamente iguales desde el punto de vista de la intensidad. Así, la ausencia de oclusión glotal (golpe de glotis) y el predominio de la sílaba abierta favorecen el encadenamiento dentro del grupo rítmico. Todas las sílabas son atadas estrechamente hasta la sílaba acentuada. Por ello a menudo, el final de una palabra es encadenado a la vocal inicial de la palabra siguiente.

²⁶ Ejemplos del encadenamiento consonántico. La consonante final pronunciada es atada a la vocal siguiente: “avec une amie” [avəkynami] (Con una amiga). En el encadenamiento vocálico, la vocal final pronunciada es atada a la vocal siguiente: ¿oil es Alain? [uealen].

En consecuencia, en francés el grupo rítmico siempre está limitado por el acento que recae sobre la última sílaba. La acentuación y el ritmo del francés es consecuentemente regular. El volumen de la voz aumenta de modo continuo, desde el principio hasta la sílaba acentuada, la cual se pronuncia un poco alargada, con relación a las otras sílabas del grupo. Sin embargo, las sílabas inacentuadas, al pronunciarse más rápido y con menos mucho volumen, se articulan al igual que las acentuadas.

7.4. Características fonológicas del español.

A continuación, procedemos a la descripción del sistema fonológico del español, siguiendo las mismas pautas usadas en la descripción del el AC, y su variedad dialectal, el ADM. Posteriormente, nos detendremos en describir las características fonológicas de las lenguas mencionadas, tanto a nivel segmental como a nivel suprasegmental, para continuar con el análisis contrastivo propiamente dicho. Con el fin de no extendernos y de concentrarnos en las cuestiones más útiles, la descripción fonológica que vamos a acometer se centrará en los rasgos suprasegmentales y fonemas y más significativos del español, prescindiendo de sus realizaciones alofónicas y su distribución.

7.4.1. A nivel segmental.

A nivel segmental, la descripción del sistema fonológico del español se centrará sucesivamente en:

- Fonemas vocálicos y consonánticos.
- Combinación de fonemas: grupos vocálicos y consonánticos
- Principales realizaciones suprasegmentales.

a) El sistema fonológico.

Según Navarro Tomás (1946/66:13), el sistema fonológico del español consta de cuarenta y dos fonemas; cinco vocales, diecinueve consonantes, seis diptongos decrecientes, ocho crecientes y cuatro triptongos.

b) Fonemas vocálicos.

En castellano, las vocales representan el 50% del material fonético del español. La brevedad, claridad y precisión son las características de las vocales españolas. En

castellano solo existen cinco fonemas vocálicos, que se clasifican de acuerdo con varios parámetros articulatorios tradicionales, como lo ilustra la siguiente figura nº 42:



Figura 42: Sistema vocálico español.

Como podemos constatar en esta figura, el sistema vocálico español con más de tres vocales también es igualmente simétrico, ordenándose las vocales más o menos en forma de “v”. El sistema de cinco vocales que se utiliza en el castellano es el sistema más común. La posición de la lengua (anteriores, centrales y posteriores), la abertura entre la lengua y paladar (cerrados, medios y abiertos), y la forma de los labios, si están o no redondeados en el momento de la pronunciación de la vocal o no redondeados son los principales parámetros articulatorios que caracterizan a este sistema. La definición de cada uno de los fonemas vocálicos es la siguiente:

- /a/: abierto, central, no labializado.
- /e/: medio, anterior, no labializado.
- /i/: cerrado, anterior, no labializado.
- /o/: medio, posterior, labializado.
- /u/: cerrado, posterior, labializado.

c) Fonemas consonánticos.

El español tiene 19 fonemas consonánticos que, atendiendo a su punto, modo de articulación y vibración de las cuerdas vocales, se definen del modo siguiente (cuadro nº 3):

		Labiales	Dentales		Palatales	Velares
Oclusivas	Sordas	/p/	/t/		/ʃ/	/k/
	Sonoras	/b/	/d/		/j/	/g/
Fricativas	Sordas	/f/	/θ/	/s/		/x/
Nasales	Sonoras	/m/	/n/		/ɲ/	
Laterales	Sonoras		/l/		/ʎ/	
Vibrantes	Sonoras		/ɾ/	/r/		

Cuadro nº 3: Sistema fonológico español (sistema consonántico).
Tomado de Cantero (2003:15).

Como se observa en el cuadro, atendiendo al punto de articulación, el español, se compone de tres labiales, una labiodental, dos dentales, cuatro alveolares, tres palatales y tres velares. Estas se desglosan del modo siguiente:

- Labiales (/p/, /b/, /m/).
- Labiodentales (/f/).
- Dentales (/t/, /d/, /n/, /l/, /s/, /z/).
- Interdental (/θ/).
- Alveolar (/n/, /ɾ/, /r/, /s/).
- Palatales (/tʃ/, /j/, /ɲ/).
- Velares (/k/, /g/).

Atendiendo al modo de articulación, el español se compone de seis oclusivas, cuatro fricativas, tres nasales, dos vibrantes, dos laterales y una africada. Estas se desglosan del modo siguiente:

- Oclusivos: /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/.
- Fricativos: /f/, /θ/, /s/, /x/, /j/.
- Africados: /tʃ/.
- Laterales: /l/, /ʎ/.
- Vibrantes: /r/, /ɾ/.
- Nasales: /m/, /n/, /ɲ/.

Por lo que respecta a la vibración de las cuerdas vocales, son sordos los fonemas: /p/, /t/, /k/, /f/, /s/, /tʃ/, /θ/ y sonoros: /b/, /m/, /d/, /l/, /r/, /ɾ/, /n/, /ɲ/, /ʎ/, /j/, /g/.

d) Agrupaciones vocálicas.

En español, las vocales pueden presentarse aisladas en la sílaba o bien agruparse dos o tres de ellas en una misma sílaba. La existencia de dos vocales en la misma sílaba constituye un diptongo y, si son tres, un triptongo. En estos casos, el papel desempeñado por cada uno de los elementos constitutivos de la agrupación es distinto: uno de ellos forma el núcleo silábico y será siempre la vocal que presente una mayor energía articulatoria, mayor abertura, mayor perceptibilidad, etc., y el otro sonido constituirá el margen silábico, entendido como un sonido de transición desde o hacia las consonantes contiguas.

En español, los diptongos se dividen en crecientes o decrecientes. Se denominan diptongos crecientes a las agrupaciones en las que se produce un desplazamiento de los órganos articulatorios de una posición cerrada hacia una más abierta: se realizan mediante la unión en una misma sílaba de /i/, /u/ con /a/, /e/, /o/. En estos casos, las vocales más abiertas forman el núcleo silábico que se sitúa en la segunda posición, mientras que el margen prenuclear está ocupado por la vocal /i/ o /u/ que recibe el nombre de semiconsonante y se transcribe fonéticamente como [j] o [w]. Se denomina diptongo decrecientes cada una de las agrupaciones en las que se produce un desplazamiento desde el cierre hacia la abertura articulatoria: se agrupan las vocales /a/, /e/, /o/ con /i/, /u/. La vocal que forma el núcleo silábico se encuentra en primera posición y la situada en el margen silábico postnuclear, denominada semivocal, se transcribe fonéticamente como [i], [y].

La existencia de tres vocales en la misma sílaba da lugar al triptongo, cuyo núcleo silábico está constituido por la vocal más abierta y de mayor energía articulatoria, mientras que en el margen silábico prenuclear se sitúa el elemento semiconsonántico y en el postnuclear el elemento semivocálico. Son ejemplos de triptongos en español: (99) *buey* /bwei/, *Uruguay* /uru'ɣwai/, *sitiáis* /si'tjais/, etc. Por último, no siempre que se encuentran en contacto una vocal media o baja, /a/, /e/, /o/ y una alta /i/, /u/, forman una agrupación. Por el contrario, cada una de ellas puede pertenecer a una sílaba distinta y formar el núcleo de su propia sílaba: en este caso se habla de hiato. Es lo que ocurre en *María*, *mío*, *actué*, *destruir*, *oído*, *país*, etc. Si las dos vocales son medias o una de ellas media y otra baja, también se produce el hiato: *caos*, *aéreo*, *oasis*, *ahora*, *poeta*, etc. Las reglas generales desde el punto de vista normativo para la formación de diptongos e hiatos pueden variar por diversas causas históricas, dialectológicas o debidas al propio fenómeno (Quilis, 1993: 184-186). De hecho, en la lengua hablada puede producirse la fusión de las dos vocales que se encuentran en hiato en una sola sílaba formando diptongo: (100) *viaje*, *suave*, etc. o una reducción silábica: (101) *alcohol*, *real*, *cohetes*, etc. A tal fenómeno vocálico se le denomina sinéresis, como la consideran Navarro Tomás, (1980: 66-69); Canellada y Madsen (1987: 51-60) y Martínez Celdrán (1984: 372)²⁷.

e) Agrupaciones consonánticas.

En español, las hay a principio de sílaba, en posición inicial absoluta, tras vocal o tras consonante; en posición final, ante consonante, ante grupo consonántico o ante pausa, y como primer o segundo elemento de grupo consonántico (Alarcos, 1981: 186-195). Así son inexistentes las combinaciones de /k/ con /i/ y son frecuentes las agrupaciones inseparables de consonante bilabial más líquida /pr/, /pl/, /br/, /bl/: (102) *aprobar*, *replegar*, *abrigar*, *apalabrar*, o de labiodental más líquida: (103) /fr/, /fl/: *afrontar*, *afligir*, o de velar más líquida /gr/, /gl/: (104) *agradecer*, *aglomeración* o, por último, de dental más vibrante /tr/, /dr/ (105): *atrapar*, *encuadrar*. En el interior de palabra, tenemos tres o más consonantes entre dos vocales, o bien las dos primeras formarán un grupo inseparable /ns/, /ds/, o /bs/: (106) *instituto*, *adstrato*, *abstener* o bien son las dos últimas las que forman el grupo consonante + líquida: (107) *entrenar*, *instruir*, *construcción*, etc. En posición final, en cambio, no puede haber grupos consonánticos

²⁷ Una relación exhaustiva de estas agrupaciones vocálicas puede encontrarse en Navarro Tomás (1980: 69 y 347-179).

posnucleares en los bordes de palabra, salvo en préstamos y extranjerismos, como: (108) *bíceps, tríceps*, etc.

7.4.2. A nivel suprasegmental.

En los apartados siguientes, se analizan los rasgos suprasegmentales del español, es decir, la sílaba, el acento, la entonación, la velocidad de elocución y las pausas.

a) Estructura silábica.

El español es una lengua de estructura silábica relativamente sencilla (Hualde, 2005; Núñez Cedeño y Morales-Front, 1999). Según Núñez Cedeño (2000:456), la tendencia del español es la de adoptar el arquetipo CV. Como se puede comprobar en la siguiente tabla nº 18, el español, según Núñez Cedeño (2000:461), cuenta con los siguientes tipos silábicos:

(V)	(109) a) <i>A-ho-ra, dí-a</i>
(CV)	b) <i>Pa-sa, tra-je</i>
(VC)	c) <i>Ab-side, al-to</i>
(CVC)	d) <i>Dos, sín-te-sis</i>
(CCV)	e) <i>Pre-sa, gra-sas</i>
(VCC)	f) <i>Ins-truc-ción, abs-ten-ción</i>
(CVCC)	g) <i>Cons-ti-tu-ción, bi-ceps</i>
(CCVC)	h) <i>Pren-sa, gran-de</i>
(CCVCC)	i) <i>Trans-por-te</i>

Tabla 18: Estructuras silábicas posibles en español. Tomado de Núñez Cedeño (2000:461).

Se observa en esta tabla que el prototipo silábico CV no es el único que existe en la lengua española, ni tampoco son posibles todas las estructuras silábicas que uno se pueda imaginar. En el ataque solo caben dos consonantes cuando una de ellas, concretamente la segunda, es líquida o vibrante junto con una plosiva, por lo que se descarta en castellano la /s/ líquida, como en inglés *student, snail*, e igualmente la /n/ sin un apoyo vocálico. En cuanto a la posición de coda, dos consonantes pueden coexistir siempre que se trate de la combinación /ns/ (y algún otro caso). La estructura más frecuente en el español actual: sílaba abierta: 65-70%, mientras el 30% de las sílabas son cerradas. No obstante, en sílaba tónica en interior de palabra, ambas sílabas son igual de frecuentes; en posición final tónica predomina la sílaba trabada. Tampoco hay sílabas con un diptongo seguido de dos consonantes, por la tendencia del español a evitar las codas complejas. Excepciones: préstamos (*einstenio*), palabras formadas por

derivación o composición con bases cultas (preinscribir) y en ciertos patronímicos (Sainz). Las sílabas de cinco elementos son más raras. Se forman sobre todo por sinalefa.

b) La acentuación.²⁸

La acentuación es un fenómeno fónico que se manifiesta en el habla a través de diversos rasgos -fundamentalmente: tono, cantidad e intensidad-, mediante los cuales se realiza una sílaba por encima de otras sílabas de una misma palabra fónica. Así, existen vocales acentuadas (o tónicas) e inacentuadas (o átonas). El hablante realiza un mayor esfuerzo en la sílaba acentuada y el oyente percibe una cierta prominencia en dicha sílaba. La unidad básica en el análisis de la acentuación española, esto es, la unidad acentual, es la palabra fónica (Cantero, 1995: 26). En cada palabra fónica existe un esquema o patrón de acentuación construido con una sílaba acentuada y una o más inacentuadas.

El tipo de acento del en español es el de intensidad. Ello significa que la sílaba acentuada se pronuncia con más realce, con más fuerza, que las sílabas no acentuadas. La posición del acento en la palabra es variable en español. Se encuentran casos como en los que la posición del acento distingue claramente diversos significados cántara cantará. Pero, además, el acento puede aparecer en diversas posiciones en las palabras que no son homófonas y que constituyen la mayor parte del léxico de la lengua: corazón, cabeza, análisis, estrella amistad, bárbaro, etc. Por ello, se considera al español como lengua de acento relativamente libre, puesto que el acento puede variar de posición dentro de la palabra y puede recaer en cualquiera de sus tres últimas sílabas. Es importante señalar que, a pesar de la libertad existente, la mayoría de las palabras españolas recibe el acento en la penúltima sílaba, o sea, son llanas.

A simple vista, resulta obvio que el acento en español no siempre recae sobre la misma sílaba; tampoco parece que haya una regla única que dé cuenta de su posición. ¿Significa eso que los estudiantes de español tienen que memorizar junto a cada palabra nueva que aprenden si es aguda, llana o esdrújula? Claramente no. Analizando

²⁸ En la tradición fonológica española se habla de que el acento recae sobre una determinada vocal o una determinada sílaba, imagen que cabe asociar con la tilde que se coloca sobre la vocal en cuestión (perspectiva lecto-escritora). Sin embargo, es obvio que el acento gráfico y el acento fónico son cosas distintas. La aparición de acento gráfico sobre una palabra depende de una serie de cuestiones de tipo histórico relacionadas con la historia de la grafía exclusivamente. En cambio, todas las palabras poseen acento fónico, es decir, en todas las palabras de la lengua siempre existe una sílaba marcada con respecto a las otras sílabas que la constituyen, se marque este acento gráficamente o no.

detenidamente el léxico del español, podemos descubrir una serie de regularidades o patrones en la acentuación de las palabras. Esos patrones no son exactamente los mismos para los verbos que para el resto de categorías. En este sentido, las formas verbales siguen unas reglas de acentuación diferentes de las formas no verbales. Por lo que se refiere a estas últimas, se pueden resumir sus esquemas de acentuación señalando que el acento recae siempre sobre una de las tres últimas sílabas, de forma que da lugar a la acentuación aguda u oxítono (en la última sílaba), a la llana o paroxítono (en la penúltima) o a la esdrújulo o proparoxítona (en la antepenúltima). Lo más frecuente es que las palabras que terminan en vocal sean llanas: (110) *casa* y las que terminan en consonante agudas: (111) *amor*; sin embargo, hay palabras que acaban en vocal y son esdrújulas: (112) *típico* o agudas: (113) *caje*, y palabras que terminan en consonante y son llanas: (114) *cárcel* o esdrújulas: (115) *régimen*.

Una generalización irrefutable, desde luego, es la de que, en español, predomina la acentuación llana sobre todas las demás (alrededor del 80% de las palabras son paroxítonas). Buena prueba de esta predilección de la lengua por los vocablos acentuados en la penúltima sílaba es el hecho de que muy a menudo los préstamos léxicos de otras lenguas 'se españolizan' haciéndolos llanos o graves mediante un cambio en la posición del acento: del francés *chauffeur*, agudo, tenemos el castellano *chófer*, llano; del esdrújulo inglés *limousine*, el español *limusina*, llano; del italiano *Paola*, esdrújulo, el español *Paola*, llano. Por el contrario, por lo que respecta a las formas verbales, en el tiempo presente de todos los verbos el acento prosódico (no hablamos nunca del ortográfico, que puede o no estar presente) recae siempre sobre la penúltima sílaba, excepto en la forma *vosotros*, que va acentuada en la última: *vosotros so.ñáis*. En los restantes tiempos, el acento es morfológico, es decir que recae siempre en el mismo componente de la palabra o forma verbal (en el mismo morfema), con independencia de dónde vaya situado en la secuencia. Así, por ejemplo, en el imperfecto o el perfecto de indicativo el acento va en la sílaba que sigue a la raíz verbal, sin importar su situación en la palabra: (116) *so.ñaba / so.ñaste / so.ñábamos*, etc.

c) La entonación.

Tal como hemos dicho, no se ha logrado establecer hasta el momento una clasificación de emociones vinculadas a sus correspondientes perfiles entonativos, debido a la gran dificultad y complejidad de esta tarea según apunta Poch (1999: 34). En cambio, sí

existe una clasificación que asocia a ciertas la entonación estructuras gramaticales: la entonación lingüística. Así, Frías Conde (2001: 18-22), en su descripción entonativa del español, diferencia entre oraciones enunciativas, interrogativas, exclamativas y exhortativas o imperativas.

- Oraciones enunciativas.

Dentro de las oraciones enunciativas, este autor distingue cuatro subgrupos: con un grupo fónico, con dos grupos fónicos, con varias enumeraciones, en aposiciones y explicaciones. Así, en oraciones con un grupo fónico, el tono sube en un primer momento, para ir bajando poco a poco hasta el final ↗↘, como en el siguiente ejemplo:

(117) *Miguel y María vendrán por la noche.*

En las oraciones con dos grupos fónicos, el esquema de la entonación sería que el primer grupo fónico termina con sentido ascendente, mientras que el segundo desciende ↗↘.

(118) *Cuando voy a casa ↗, me aburro. ↘*

En los enunciados con varias enumeraciones, el esquema quedaría de la siguiente forma: (26) *Fue a Francia ↘, a Croacia ↘ y a Alemania. ↗*

En este enunciado se puede ver como todos los grupos fónicos terminan en sentido descendente, excepto el penúltimo, que lo hace en sentido ascendente ↘ ↗↗. En el caso de que no hubiera conjunción para unir los dos últimos elementos, todos los grupos terminarían con tonema descendente. ↘ ↘↘. El último tipo de entonación, dentro de las oraciones enunciativas, tiene lugar en aposiciones y explicaciones. Veamos el siguiente ejemplo:

(119) *Los trabajadores, ↗ que estaban desesperados, ↘ se pusieron en huelga. ↘*

Podemos observar cómo el primer grupo fónico termina con sentido ascendente, mientras que el último lo hace de manera descendente. La cláusula subordinada de relativo explicativa desciende al igual que el final del enunciado ↘.

- Oraciones interrogativas.

Por otro lado, dentro de las oraciones interrogativas, existen tres subgrupos: con pronombre interrogativo, sin pronombre interrogativo e interrogativas disyuntivas. En las interrogativas directas totales, la curva melódica se caracteriza por una elevación de la voz por encima del tono normal desde la primera sílaba acentuada, con un descenso

posterior hasta la penúltima sílaba, para elevarse luego en la última con un tonema de anticadencia $\nearrow \searrow \nearrow$. Esta conformación de la línea melódica con ese ascenso inicial por encima del tono normal, justifica en español el uso de los signos de interrogación no sólo al final, como en otras lenguas, sino también al principio. En las interrogativas directas parciales, el tonema desciende terminando en cadencia. La no terminación en anticadencia, como en el caso anterior, se debe a que el elemento tónico inicial (pronombre o adverbio interrogativo) indica por sí solo la interrogación \searrow : *¿Y por qué no nos vamos al cine mañana?* \searrow Por su parte, las oraciones sin pronombre interrogativo presentarían el siguiente esquema:

(120) *¿Quieres venir conmigo al concierto de David Bisbal?*

Observamos cómo en este tipo de interrogaciones no hay un ascenso marcado al inicio de la oración, como ocurría con las anteriores, sino que la subida de tono aparece al final $\searrow \nearrow$. En el caso de las interrogativas disyuntivas, se nos mostraría como sigue:

(121) *¿Quieres cenar ya, \nearrow o prefieres esperar?* \searrow .

Vemos que estas oraciones están formadas por dos elementos: el primero con final ascendente y el segundo descendente. El primer miembro termina en anticadencia, y el segundo en cadencia $\nearrow \searrow$.

- Oraciones exclamativas.

El tercer tipo de oraciones que exponemos son las exclamativas. En esta ocasión se presenta un solo esquema entonativo: (30) *¡Qué partidazo \nearrow vimos ayer!* \searrow . Se puede observar cómo al inicio de la oración hay un fuerte ascenso y desde ahí, la entonación desciende $\nearrow \searrow$.

- Oraciones exhortativas.

Por último, tenemos las oraciones exhortativas. Dentro de este grupo podemos encontrar dos variantes: (122) *Cómete la sopa \searrow ¿vale?* \nearrow El esquema del primer ejemplo es muy similar al de las oraciones exclamativas, al igual que ocurre con la primera parte del segundo ejemplo. Solo que esta vez se introduce una pregunta al final para suavizar la orden.

d) Las pausas.

En cuanto a distribución de las pausas en español, Gil Fernández (2007: 298-299) distingue entre pausas virtuales (o potenciales o facultativas) y pausas obligatorias, y diferencia entre pausas intencionadas, de las que el hablante es plenamente consciente y pausas no intencionadas, que escapan de su control. Advierte de que tanto dentro del primer grupo como del segundo habría que diferenciar a su vez entre pausas virtuales y pausas obligatorias. En su opinión, además, pueden establecerse otros dos tipos de pausas: las llenas y las vacías. Son las obligatorias las que, a primera vista, nos conciernen desde el punto de vista de la enseñanza del español. Las vacías son sonoras, es decir, están ocupadas por vocalizaciones que varían de lengua a lengua, e incluso de dialecto a dialecto. La siguiente tabla nº 19 es esclarecedora en este sentido:

Pausas intencionadas (Relacionadas con propósitos gramaticales o retóricos)

- Pausas virtuales:
 - Admisibles, pero no imprescindibles.
 - Vacías. Ejemplo: (123) *María (#)29 y su hijo (#) se fueron en un taxi.*
- Pausas obligatorias:
 - Exigidas para mantener el sentido o estructurar el enunciado.
 - Vacías. Ejemplo: (124) *¡Pepe!# toma el reloj.*

Pausas no intencionadas (Interrupciones involuntarias del habla)

- Pausas virtuales (de duda o de planificación del mensaje): Se producen cuando el hablante vacila sobre cómo continuar el mensaje o busca el vocabulario o la construcción sintáctica adecuada para seguir. Se las ha llamado también pausas cognitivas. Vacías o llenas. Ejemplos: (125) *Lo hizo con mucha... (#) elegancia.*
- Pausas obligatorias (fisiológicas): Son las necesarias para respirar. Vacías.

Tabla 19: Tipología de pausas en español. Tomado de Gil Fernández (2007: 300).

Como se observa en esta tabla, las pausas contribuyen de forma decisiva a caracterizar los patrones rítmicos y entonativos del español, aunque no todas cumplen la misma función. Las pausas son las interrupciones que se hacen al final de la emisión de cada grupo fónico. Están motivadas por razones fisiológicas, ya que necesitamos respirar y recuperar el aire para la fonación o por razones lingüísticas. En este sentido, las pausas

29 Para la autora, el símbolo (#) representa pausa vacía virtual; # simboliza pausa vacía obligada.

son unidades significativas que marcan el final de una expresión con significación. Por su parte, Quilis (1993: 416-7) distingue los siguientes tipos: fisiológicas (para respirar), lingüísticas (condicionadas por la sintaxis, la semántica, la expresividad) y titubeos (por. ej., para buscar un término apropiado) y argumenta que los siguientes constituyentes sintagmáticos –recogidos en la siguiente nº 20– son inseparables en español, (Quilis, 1964:77; Aguilar, 2000: 103), a saber:

El artículo y el nombre:	(126) a) <i>Un regalo, la madre, etc.</i>
Un nombre y un adjetivo:	b) <i>La mesa es alta, etc.</i>
Un adverbio y un verbo:	c) <i>Cuando vengas, cuando estoy, no podemos etc.</i>
Un verbo y un pronombre:	d) <i>Nos superen, etc.</i>
La preposición con su término:	e) <i>Que nos superen en la ciencia, te llevaré en coche, etc.</i>
Las formas no personales del verbo:	f) <i>No podemos permitir, quiero salir, etc.</i>
Un adverbio y otro adverbio:	g) <i>Bastante mal etc.</i>
Un adjetivo y un nombre:	h) <i>Verde hojarasca</i>
Un verbo y un adverbio:	i) <i>Duermo mal, etc.</i>

Tabla 20: Constituyentes sintagmáticos inseparables en español. Tomado de Quilis, (1964:77) y Aguilar (2000: 103).

Como se observa esta en tabla, no procede intercalar pausa entre un nombre y un adjetivo, como en (126 a), un adverbio y un verbo y un pronombre, una preposición con su término, entre otros constituyentes sintagmáticos inseparables en español. Por ello, un uso adecuado de las pausas, entre otras habilidades prosódicas, contribuye sustancialmente a mantener un canal de comunicación fluido.

e) El ritmo.

El ritmo consiste en la recurrencia de los acentos a lo largo del enunciado. Ese juego entre la duración de las sílabas y las palabras es el que caracteriza el ritmo del español. Por ello, se ha clasificado al español como lengua silábicamente acompasada, siguiendo a Pike (1945), Hockett (1958). Según Cantero (2003: 19), los constituyentes del ritmo en español son la sílaba y la palabra:

En nuestro idioma, el ritmo obliga a que cada sílaba y, sobre todo, cada palabra tengan una duración aproximadamente igual. Así, si pronunciaremos las tres palabras “hoy” – “me encuentro” – “bien” con la misma duración aproximada, esto implica que “hoy” y “bien”, que sólo tienen una sílaba, duran tanto como “me encuentro”, que tiene tres sílabas; estas tres sílabas, entonces, deben ser más breves que las otras dos.

Se desprende de las palabras Cantero que el juego entre la duración de las sílabas y las palabras que caracteriza el ritmo del español, por lo que en esta lengua la duración de la palabra debe compaginarse con la duración de cada sílaba. Aunque el ritmo es una característica general de la lengua y, a diferencia de la entonación o el tempo, no expresa diferencia de significados, el dominio del ritmo resulta crucial a la hora de comunicarse por varios motivos. Es importante, a nuestro juicio, que el profesor de ELE debe marcarse como objetivo desde el comienzo de sus clases el que sus estudiantes consigan imitar fielmente el esquema rítmico y los patrones entonativos del castellano.



8. Análisis contrastivo aplicado a la pronunciación de los aprendientes marroquíes de ELE.

Como hemos señalado anteriormente, el Análisis Contrastivo consiste en la comparación sincrónica de dos lenguas en todos los niveles del sistema, y en ella se hace hincapié en las diferencias estructurales, que son las que, a priori, causan problemas a los alumnos. Del contraste se podrán predecir, o al menos diagnosticar, las áreas de dificultad del aprendiz. El Análisis Contrastivo requiere unos determinados pasos: tras describir la forma de la lengua extranjera (L2) y la de la lengua materna (L1), hay que seleccionar las áreas de comparación de interés y comparar las diferencias y semejanzas para acceder al último tramo: el de predecir los posibles errores. La tesis central de Lado (1957: 140) es que los errores son el producto de las interferencias entre la lengua madre y la lengua meta. Siguiendo estos pasos en las páginas que siguen procederemos al análisis contrastivo aplicado a la pronunciación de los aprendientes marroquíes de ELE entre el AC, su variedad dialectal, el ADM, el francés y el español, primero a nivel segmental y posteriormente a nivel suprasegmental.

8.1. Análisis contrastivo segmental.

A nivel segmental, el análisis contrastivo entre los sistemas fonológicos del AC, su variedad dialectal, el ADM, el francés y el español, se centrará sucesivamente en:

- Fonemas vocálicos y consonánticos.
- Combinación de fonemas: grupos vocálicos y consonánticos

a) Fonemas vocálicos.

Al comparar los sistemas vocálicos de las tres lenguas, lo primero que salta a la vista es la gran diferencia que existe en cuanto a número de vocales en una y otra lengua. Efectivamente, mientras que la lengua francesa posee dieciséis fonemas vocálicos, en español su número se reduce a cinco y tres en AC y en ADM. Todos los fonemas vocálicos del español existen en francés y solo tres los hay en AC y en ADM, que se distinguen de las dos lenguas anteriores del fenómeno de las vocales largas. Así, el AC, ADM, el español y el francés tienen en común tres vocales, /i/ /u/ y /a/. Sin embargo, mientras que el español cuenta con un único sistema vocálico, tónico y átono al mismo

tiempo, las otras tres lenguas presentan sistemas bien diferentes. El árabe, tanto el clásico como el ADM, posee un sistema de vocales breves y un sistema de vocales largas y el francés cuenta con un sistema vocálico oral y otro nasal.

- Desde el punto de vista fonológico, el sistema vocálico el francés—con 16 fonemas— es más amplio que el español —que sólo consta de cinco fonemas— y el AC y en ADM que dispone de tres.
- En el AC y en ADM, la oposición fonológica entre vocales breves y largas es distintiva, mientras que en español y en francés la cantidad no tiene valor fonológico. Consecuentemente, en el AC y su variedad dialectal, el ADM, la cantidad vocálica (existencia de sílabas largas y breves) tiene más relevancia que la tonicidad (existencia de sílabas átonas y tónicas), o dicho de otra forma, es una lengua cuantitativa más que cualitativa.
- Tanto el español como el francés tienen una alta proporción de vocales palatales, que no existen en AC y su variedad dialectal, el ADM.
- En francés hay seis fonemas labializados, y en español solamente dos, mientras el AC, y su variedad dialectal, el ADM no cuentan con fonemas labializados; constatamos, por lo tanto, la gran actividad labial en las vocales francesas.
- En francés existen cuatro vocales nasales, y en español, AC y ADM, en cambio, no hay vocales nasales.
- En cuanto a la coincidencia o no de estos rasgos pertinentes entre las tres lenguas, hay que decir que la nasalidad y la labialidad son distintivas en francés, pero no en español y en AC y su variedad dialectal, el ADM.
- Los fonemas medios /e/ y la /o/ del español y el francés, son inexistentes en AC, mientras que en ADM son alófonos sin valor distintivo, o sea, no son fonológicamente pertinentes.
- Por último, el sistema vocálico del francés distingue entre /a/ (anterior) y /a/ (posterior), /e/ (abierta) y /e/ (cerrada), /o/ (abierta) y /o/ (cerrada),

oposiciones que no existen en español, AC y ADM.

En definitiva, del contraste entre las vocales de una y otra lengua se desprende que, a priori, que:

- El fonema /i/ existe en español, francés, AC y en ADM.
- El fonema /y/ anterior cerrado labializado sólo existe en francés.
- El fonema /e/ anterior medio no labializado existe en español, francés, y en ADM como alófono sin valor distintivo.
- El fonema /a/ abierto no labializada existe español, francés, AC y en ADM.
- El fonema /o/ posterior medio existe en español, francés, y en ADM como alófono sin valor distintivo.
- El fonema /u/ posterior cerrado existe en español, francés, AC y en ADM.
- El fonema /ɛ/ anterior, medio-abierto, no labializado, solo existe en francés.
- El fonema /ø/ anterior, medio-cerrado labializado, solo existe en francés.
- El fonema /œ/ anterior, medio-abierto, labializado, solo existe en francés.
- El fonema /ə/ neutro, labializado, solo existe en francés.
- El fonema /o/ posterior, medio-cerrado, labializado, solo existe en francés.
- El fonema /ɔ/ posterior, medio-abierto, labializado, solo existe en francés.
- El fonema /ɑ/ posterior, abierto, solo existe en francés.
- El fonema /ẽ/ nasal, anterior medio-abierto, no labializado, solo existe en francés.
- El fonema /œ̃/ nasal, anterior medio-abierto, labializado, solo existe en francés.
- El fonema /ã/ nasal, posterior, abierto, solo existe en francés.
- El fonema /õ/ nasal, posterior, medio-abierto, solo existe en francés.

b) Fonemas consonánticos.

Si comparamos los sistemas fonológicos del AC, y su variedad dialectal, el ADM, español y del francés, observamos la existencia de una serie de fonemas franceses y árabes que no existen en español, y de otros fonemas españoles ajenos al sistema fonológico francés y árabe. La adquisición de los fonemas del español ajenos al sistema fonológico del aprendiz extranjero es básica y fundamental. Desde el principio interesa tanto captar y saber distinguir estos fonemas como saberlos reproducir con toda perfección. En cuanto a los sistemas consonánticos de las lenguas en cuestión, es evidente que encontremos más similitudes entre el español y el francés que entre estos dos y el AC y su variedad dialectal, el ADM, pues aquellas lenguas no sólo cuentan con casi el mismo número de fonemas, sino que comparten bastantes de ellos, aunque entre los fonemas comunes, el modo y el punto de articulación son a veces diferentes.

El AC, al tratarse de una lengua semítica, presenta grandes diferencias respecto al español, tanto en número de fonemas como en modos y puntos de articulación. Existen una serie de fonemas específicos del árabe, tanto el clásico como el dialectal marroquí, que son inexistentes en español y en francés. De los datos expuestos en la descripción fonológica anterior, se desprende que las diferencias más relevantes entre los sistemas fonológicos del AC y su variedad dialectal, el ADM, el francés y el español son estas:

- En AC y su variedad dialectal, el ADM, hay algunos fonemas inexistentes en español y en francés.
- En español hay fonemas inexistentes en AC y su variedad dialectal, el ADM y en francés.
- Algunos fonemas existen en las tres lenguas, pero con un lugar y modo de articulación diferente.

Una primera mirada a los sistemas fonológicos consonánticos del AC, su variedad dialectal, el ADM, el francés y del español, nos permite apreciar las diferencias en cuanto a número de fonemas y puntos de articulación. El español cuenta con 19 fonemas, frente a 17 del francés y 28 del AC y de su variedad dialectal, el ADM. Pero a pesar a la gran riqueza consonántica del AC, podemos comprobar que el AC, y en menor medida, su variedad dialectal, el ADM, no poseen algunos de los fonemas del español y del francés. En cuanto al punto de articulación, conviene reseñar lo siguiente:

- En AC existen seis fonemas posteriores a las velares del español y del

francés, que llegan a la laringe, a saber: /q/, /ʕ/, /ɣ/, /h/, /ʔ/, /ɦ/, y que son inexistentes en español y en francés.

- Los dos fonemas glotales /ʔ/, /ɦ/, del AC y su variedad dialectal, el ADM, son inexistentes en español y en francés.
- Los dos fonemas faringales, /h/, /ʕ/, del AC y su variedad dialectal, el ADM, son inexistentes en español y en francés.
- El fonema uvular /q/, del AC y su variedad dialectal, el ADM, es inexistente en español y en francés,
- El fonema uvular /ɣ/, del AC y su variedad dialectal, el ADM, es inexistente en español, aunque sí existe en francés.
- En AC, también pueden observarse las tríadas consonánticas particulares de las enfáticas /ð/, /ʕ/, /dʕ/, /d/, /ðʕ/, inexistentes en español y, en menor medida, en su variedad dialectal, el ADM, por la neutralización de algunas de estas enfáticas.
- El fonema labial /p/ solo existe en español, francés y en ciertos extranjerismos del ADM.
- El fonema labiodental /v/ sólo existe en francés y en ciertos extranjerismos y préstamos del ADM.
- El fonema interdental /θ/, solo existe en español y en AC.
- Los dos fonemas palatales /ɲ/ y /ɳ/ son inexistentes en AC, ADM, y en francés.
- El fonema palatal /ʃ/, es inexistente en AC y en francés, aunque existe en varios extranjerismos del ADM.
- Las tres lenguas poseen el fonema vibrante /r/, pero mientras en español, AC y su variedad dialectal, el ADM es alveolar, en francés es velar.
- El fonema palatal /j/ es inexistente en francés, aunque si eAC y en su variedad dialectal, el ADM.
- El fonema palatal /ʃ/ sólo existe en francés y en ciertos extranjerismos y préstamos del ADM.
- El fonema velar /g/ existe en español, francés, en ciertos extranjerismos del ADM, pero no en AC
- El fonema velar /x/ existe en español, AC y en ADM, pero no en francés.

En cuanto al modo de articulación, hay que subrayar lo siguiente:

- La categoría de los fonemas oclusivos /t/, /k/, /b/, /d/ son iguales en español francés y en AC y su variedad dialectal, el ADM30.
- Los fonemas oclusivos /p/ y /g/ son iguales en español francés.
- Los fonemas fricativos son 13 en árabe AC /f/, /ð/, /ðˤ/, /θ/, /z/, /s/, /ʃ/, /r/, /x/, /χ/, /h/ /ʕ/, 10 en ADM, /f/, /z/, /s/, /ʃ/, /x/, /χ/, /h/ /ʕ/, /r/, siete en francés, /f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /r/, y cinco en español, /f/, /θ/, /s/, /x/, /r/.
- En, AC y en ADM, hay tres pares distintivos de fricativas, /χ/-/h/, /s/-/ʃ/, /ʕ/-/h/, y en francés otros tres, /f/-/v/, /s/-/z/, /ʃ/-/ʒ/, mientras que en español no hay ninguno.
- Hay una africada en español, /tʃ/, AC y en ADM, /dʒ/, mientras el francés no cuenta con ninguna.
- Hay tres fonemas nasales en español, /m/, /n/, /ɲ/, mientras el AC y el ADM y el francés, cuentan tan solo con dos, /m/, /n/.
- Hay dos fonemas laterales en español /l/, /ʎ/, frente a una en AC, ADM y en francés /l/.
- Hay dos fonemas vibrantes, una simple y otra múltiple en español, frente a una simple en AC, ADM y en francés.

El siguiente cuadro nº4 que presentamos a continuación resulta muy esclarecedora en este sentido:

30 Aún en posición intervocálica, son oclusivos en AC y su variedad dialectal, el ADM

		Labial	Dental	Interdental	Alveolar	Palatal	Velar	Uvular	Faríngeo	Glotal	
OCCLUSIVOS	Sd.	/p/	/t/ ت				/k/ ك	/q/ ق		/ʔ/ ء	
	/d/ د										
	Sn.	/b/ ب	/d/ ط Enfático a				/g/ غ				
			/dʕ/ ض Enfático a								
FRICATIVOS	Sd.	/f/ ف		/θ/ ث	/s/ س ص/ض	/ʃ/ ش	/x/ خ		/ħ/ ح	/h/ ه	
	Sn.	/v/	/ð/ ذ Enfático a								
			/ðʕ/ ظ Enfático a		/z/ ز			/ʁ/ ر	/ʕ/ ع	/ħ/ ح	
AFRICAD.	Sd.					/tʃ/ چ					
	Sn.					/dʒ/ ج					
LATERAL VIBRAN.	Sn.		/l/ ل			/ʎ/ ʎ					
	Sim p.		/ɾ/ ر								
VIBRAN.	Múlt		/r/ ر								
	Sn.	/m/ م	/n/ ن			/ɲ/ ɲ					
SEMICON.		/w/ و				/j/ ي					
		Fonemas sólo en español, francés, AC y ADM.					Fonemas sólo en español.				
		Fonemas sólo en español y AC.					Fonemas sólo en francés.				
		Fonemas sólo en AC y ADM.					Fonemas sólo en AC.				
		Fonemas sólo en AC, ADM y francés.					Fonemas sólo en ADM, francés y español.				
							Fonemas sólo en español y francés.				
Cuadro 4: Cuadro comparativo de los fonemas consonánticos del AC y ADM, francés y del español. Fuente propia: Tarik El Ouhabi Laamara, 2015.											

De la tabla anterior deducimos que:

- El fonema /p/ oclusivo labial sordo solo existe en español, francés y en ciertos extranjerismos del ADM.
- El fonema /t/ oclusivo dental sordo existe en español, francés, AC y ADM.
- El fonema /k/ oclusivo, velar sordo existe en español, francés, AC y ADM.
- El fonema /b/ oclusivo labial sonoro existe en español, francés, AC y ADM.
- El fonema /d/ oclusivo dental sonoro existe en español, francés, AC y ADM.
- El fonema /ð/ enfático, interdental oclusivo sonoro sólo existe AC, habiéndose neutralizado en ADM.
- El fonema /tʰ/ enfático, fricativo dental, sordo solo existe AC y en ADM.
- El fonema /ðʰ/ enfático, fricativo interdental sonoro solo existe AC, habiéndose neutralizado en ADM.
- El fonema /sʰ/ enfático, alveolar fricativo sibilante sordo solo existe AC y en ADM.
- El fonema /dʰ/ enfático, oclusivo dental sonoro solo existe AC y ADM.
- El fonema /g/ oclusivo velar sonoro existe en español, francés y en ciertos extranjerismos y préstamos del ADM.
- El fonema /f/ fricativo labial sordo existe en español, francés, AC y ADM.
- El fonema /v/ fricativo labial sonoro solo existe en francés y en ciertos extranjerismos y préstamos del ADM.
- El fonema /θ/ fricativo interdental sordo solo existe en español y en AC.
- El fonema /s/ fricativo dental sordo existe en español, francés, AC y ADM.
- El fonema /z/ fricativo dental sonoro solo existe en francés, AC y ADM.
- El fonema /ʃ/ fricativo palatal sordo solo existe en francés y en ciertos extranjerismos y préstamos del ADM.
- El fonema /ʒ/ fricativo palatal sonoro solo existe en francés, AC y ADM.
- El fonema /x/ fricativo velar sordo solo existe en español,

- El fonema /tʃ/ africado palatal sordo solo existe en español y en ciertos extranjerismos y préstamos del ADM.
- El fonema /l/ lateral existe en español, francés AC y en ADM.
- El fonema /j/ africado palatal sonoro solo existe en español, AC y ADM.
- El fonema /ʎ/ lateral palatal solo existe en español.
- El fonema /r/ vibrante simple sonoro existe en español, francés, AC y ADM.
- El fonema /r/ vibrante múltiple sonoro existe en español y en francés, pero con realizaciones diferentes.
- El fonema /m/ nasal labial sonoro existe en español, francés, AC y ADM.
- El fonema /n/ nasal alveolar sonoro existe en español, francés, AC y ADM.
- El fonema /ɲ/ nasal palatal sonoro solo existe en español.
- El fonema /q/ oclusivo uvular sordo solo existe en AC y ADM.
- El fonema /ɣ/ fricativo uvular sonoro solo existe en francés, AC y ADM.
- El fonema /ħ/ fricativo faringal sordo solo existe en AC y ADM.
- El fonema /ʕ/ fricativo faringal sonoro solo existe en AC y ADM.
- El fonema /h/ fricativo glotal sordo solo existe en AC y ADM.
- El fonema /ʔ/ oclusivo glotal sordo solo existe en AC y ADM.

c) Agrupaciones vocálicas.

Existen numerosas diferencias entre las lenguas contrastadas en cuanto a la composición y estructura de las las grupaciones vocálicas, hecho que podemos constatar en la siguiente tabla nº 21:

Español	AC	ADM	Francés	Español	AC	ADM	Francés
Diptongos decrecientes				Diptongos crecientes			
[ai̯]	[aj]	[aj]	Ø	[ia̯]	Ø	Ø	Ø
[ei̯]				[ie̯]			
[oi̯]				[io̯]			
				[iu̯]			
[au̯]	[aw]	[aw]	Ø	[ua̯]	Ø	Ø	Ø
[eu̯]				[ue̯]			
[ou̯]				[ui̯]			
				[uo̯]			

Tabla 21: Tabla comparativa de las agrupaciones vocálicas en AC y su variedad dialectal, el ADM, español y en francés.

Según se observa en esta tabla, en español, la combinación de fonemas vocálicos es mucho más amplia que en francés y en AC y su variedad dialectal, el ADM. El sistema fonológico español posee diptongos crecientes y decrecientes, triptongos y hiatos. Sin embargo, la tradición fonológica francesa, debido a su carácter tenso, no conoce estas agrupaciones vocálicas. De su parte, el AC solo cuenta con los únicos diptongos decrecientes formados por sus dos semiconsonantes /j/ y /w/: /aw/ y /aj/, mientras su variedad dialectal, el ADM, solo los conserva en cultismos, donde suelen mantenerse inalterados. La tabla siguiente es ilustrativa en este sentido:

d) Las agrupaciones consonánticas.

En el seno de cada sistema fonológico los sonidos consonánticos se combinan mediante una serie de reglas propias de cada lengua. Dichas reglas afectan a las posibilidades de constitución de agrupaciones consonántica y a las posiciones que éstas pueden ocupar. Por tanto, además del inventario de sonidos propiamente dicho, las reglas de combinación establecen importantes diferencias entre las lenguas pues las agrupaciones consonánticas que, en algunas, pueden aparecer en final de sílaba o en inicio de palabra, no pueden hacerlo en otras, aunque se trate de los mismos sonidos. En lo que se refiere a agrupaciones consonánticas, la posibilidad combinatoria del francés y del ADM es más grande que la del AC y el español. En francés, al igual que en ADM, podemos encontrar grupos consonánticos en posición inicial de palabra, en posición interna y en posición final. En AC, sin embargo, la secuencia de dos consonantes a principio de palabra es inexistente, aunque sí aparecen en las otras dos posiciones, mientras en español es reducida a principio de palabra y nula al final de la misma. En el AC, como ya hemos dicho anteriormente, en posición inicial no se encuentran grupos consonánticos; en posición interna de palabra, las posibilidades combinatorias son múltiples. Los 28 fonemas del AC pueden combinarse libremente, en esta posición, exceptuando algunos casos. En posición final de palabra, la agrupación consonántica es menos abundante que en el interior de palabra, aunque, en líneas generales, sigue los mismos esquemas de posibilidades combinatorias y excepciones. En posición interna y final de palabra, el ADM reproduce las posibilidades y excepciones descritas para la lengua clásica, aunque en líneas generales, los dialectos magrebíes presentan algunas diferencias con respecto a la lengua clásica. En el ADM, a diferencia de lo que sucede en el clásico, sí encontramos grupos consonánticos a principio de palabra, como indica

Marçais (1977: 25-26). Igualmente, en francés, tanto el número de agrupaciones, como las posibilidades combinatorias entre consonantes es muy amplia, lo cual favorece a los aprendientes marroquíes de ELE. A principio de palabra, todos los fonemas consonánticos pueden empezar una palabra, excepto /p/. En posición inicial, el francés admite grupos consonánticos cuyas características generales son:

- En posición de margen silábico, encontramos sobre todo fonemas oclusivos y el fonema fricativo /f/, como en (62).
- En posición de semimargen silábico, las líquidas /r/ y /l/, como en (63).
- Además, admite otras combinaciones, como el fonema /s/ en posición de margen silábico combinado con oclusivas en semimargen, como en (64), y algunos casos de grupos iniciales de tres consonantes, como en (65).

En el interior de palabra, a principio de sílaba interna, pueden aparecer los mismos grupos consonánticos que aparecen en posición inicial de palabra. En posición final de sílaba, prácticamente sólo existe el grupo consonante + /s/: institut, instruction. Por último, a final de palabra, el francés se caracteriza por la presencia de grupos consonánticos: [pl], [pr], [tr], [kl], [kr], [bl], [rk], [sk], [br], [dr], [gl], [gr]. Igualmente, en francés, tanto el número de agrupaciones, como las posibilidades combinatorias entre consonantes es muy amplia, lo cual favorece a los aprendientes marroquíes de ELE.

En español, las combinaciones consonánticas las hay a principio de sílaba, en posición inicial absoluta, tras vocal o tras consonante; en posición final, ante consonante, ante grupo consonántico o ante pausa, y como primer o segundo elemento de grupo consonántico, como señala Alarcos (1981: 186-195). Así son inexistentes las combinaciones de /k/ con /i/ y son frecuentes las agrupaciones inseparables de consonante bilabial más líquida como en (102) o de labiodental más líquida como en (103), o de velar más líquida como en (104) o, por último, de dental más vibrante como en (105). En posición final, en cambio, no puede haber grupos consonánticos posnucleares en los bordes de palabra, salvo en préstamos y extranjerismos. La siguiente tabla nº 22 es ilustrativa en este sentido:

Principio e interior de palabra				Final de palabra			
Francés	Español	ADM	AC	Francés	Español	ADM	AC
/pl/	/pl/	✓/Ø	Ø/Ø	/pl/	Ø	Ø	Ø
/bl/	/bl/	✓/✓	Ø/✓	/kl/	Ø	✓	✓
/fl/	/fl/	✓/✓	Ø/✓	/Rk/	Ø	Ø	Ø
/vi/	Ø	✓/Ø	Ø/Ø	/dR/	Ø	✓	✓
/kl/	/kl/	✓/✓	Ø/✓	/pR/	Ø	Ø	Ø
/gl/	/gl/	✓/Ø	Ø/Ø	/kR/	Ø	Ø	Ø
/pR/	/pr/	Ø/Ø	Ø/Ø	/sk/	Ø	✓	✓
/bR/	/br/	✓/✓	Ø/✓	/gl/	Ø	Ø	Ø
/fR/	/fr/	Ø/✓	Ø/✓	/tR/	Ø	✓	✓
/vR/	Ø	✓/Ø	Ø/Ø	/bl/	Ø	✓	✓
/tR/	/tr/	✓/✓	Ø/✓	/bR/	Ø	✓	✓
/dR/	/dr/	Ø/✓	Ø/✓	/gR/	Ø	✓	✓

Tabla 22: Agrupaciones consonánticas en francés, español, ADM y en AC. Tomado de Al-Ani (1970: 80, 81) y Rym (2005: 240).

La tabla 22 muestra las diferencias entre el francés, español, AC y el ADM en cuanto a ciertas agrupaciones. Como podemos ver de en este cuadro, en español, a título de ejemplo, no hay agrupaciones consonánticas a final de palabra, a diferencia del ADM y el AC y del francés; las únicas agrupaciones consonánticas posnucleares se pueden encontrar al final de sílaba y en esta posición, uno de los dos sonidos tiene que ser /s/: (127) *trans-porte*, *ads-crito*, etc. Por otra parte, en AC, en posición inicial, tampoco se encuentran grupos consonánticos.

8.2. Análisis contrastivo suprasegmental.

En los apartados siguientes, pasamos al análisis contrastivo de los rasgos suprasegmentales, es decir, la sílaba, el acento, la entonación, la velocidad de elocución y las pausas, entre el AC, el ADM, el francés y el español. Recordemos aquí que los elementos suprasegmentales no solo representan una relevancia significativa en el buen desarrollo de la comunicación, sino que también tienen una gran trascendencia práctica inmediata, al influir notablemente en la articulación de los segmentos y ser, por lo tanto, un recurso valioso para la corrección fonética. De hecho, no se puede asimilar los elementos segmentales de la L2, sin que antes se haya captado la naturaleza de la estructura prosódica de la lengua meta. Por último, y en aras a facilitar el proceso

expositivo, este capítulo fue ilustrado con diferentes figuras, diagramas y cortes sagitales de diferentes aspectos fonéticos.

a) La estructura silábica.

Tanto en AC, ADM, francés como en español, solo las vocales pueden ocupar la posición de núcleo silábico; asimismo, en ninguno de las tres lenguas existe una sílaba sin vocal. En este sentido, mientras que en AC, ADM y francés sólo puede aparecer una vocal en cada sílaba, en español puede aparecer una vocal agrupada con semiconsonantes o semivocales (diptongos y triptongos). En lo que se refiere a estructura fonológica de la sílaba, hay también muchas coincidencias. La mayoría de las estructuras silábicas de las tres lenguas coincide, aunque en AC toda sílaba empieza necesariamente por una sola consonante. Jamás puede comenzar por vocal, ni por consonante con sukun, signo diacrítico que representa ausencia de vocal. Es más, la sílaba árabe no puede constar de más de tres elementos: una consonante, una vocal breve o una vocal larga. En las tres lenguas, las sílabas son de dos tipos: abiertas o libres y cerradas o trabadas, aunque proliferan en francés y ADM las sílabas policonsonántica, por la mayor presencia de grupos consonánticos en posición implosiva.

b) La acentuación.

Tanto en AC, y su variedad dialectal marroquí, el ADM, como en francés y español, la acentuación desempeña tres funciones, que ordenamos de menor a mayor importancia en la tabla siguiente 23:

Función:	Ejemplos: (128)
Contrastiva	a) <i>Sé (verbo saber) y se (pronombre).</i>
Distintiva	b) <i>Máscara, mascara y mascará.</i>
Culminativa	c) <i>Es de Pepe.</i>

Tabla 23: Funciones de la acentuación.

Como se constata en esta la tabla, la primera función consiste en distinguir entre palabras acentuadas e inacentuadas. La segunda sirve para distinguir entre palabras, mientras la tercera función, la culminativa, persigue agrupar en torno a una sílaba acentuada una serie de sílabas inacentuadas, formando así una unidad acentual. La sílaba acentuada se asocia con tres características acústico-perceptivas: la duración, la intensidad o el tono, según Gil Fernández (2007: 280). Cada lengua selecciona una de estas características para marcar el acento; así, el español se caracteriza por tener un

acento de intensidad, es decir que la sílaba acentuada o tónica, se pronuncia con más fuerza que las sílabas no acentuadas o átonas. Por otro lado, el tipo de acento que emplea el AC y su variedad dialectal, el ADM es de duración; de hecho, como hemos comentado anteriormente, esta lengua se caracteriza por el alargamiento vocálico que provoca que las sílabas tónicas duren más que las átonas. Así, la diferencia acentual entre estas lenguas reside en que, mientras en AC, y su variedad dialectal ADM, la duración es el parámetro más relevante de la acentuación, siendo secundarios la intensidad y el timbre, en español y francés optan por el parámetro de la intensidad (Poch, 1990). En AC, -y su variedad dialectal ADM-, la duración vocálica es fonológicamente distintiva, es decir, que existen pares mínimos de palabras que se distinguen únicamente por la duración vocálica (ej.: dama -duró- vs. dam -sangre-). La realización de una vocal como vocal larga supone que rítmicamente esa vocal cuenta como dos unidades de duración, o moras, y posee una duración, como mínimo, del doble (2x) que la realización breve de la misma vocal.

Las lenguas en cuestión admiten otra clasificación adicional según la distribución que el acento tenga dentro de las palabras. Así, encontramos lenguas con acento fijo, como el francés y ADM, en las que el acento ocupa siempre la última y penúltima sílaba respectivamente; por otro lado, lenguas con acento variable. Dentro de este grupo hay lenguas en las que la posición del acento es previsible a partir de información estrictamente fonológica, como el español y el AC. La posición del acento en esta lengua no es del todo predecible, aunque dista mucho de ser completamente aleatoria. Así, mientras en español y AC el acento es variable y libre, en ADM y el francés el acento es fijo. En francés el acento está colocado siempre sobre la vocal de la última sílaba pronunciada de la palabra o del grupo rítmico. Por ello, se dice que el francés es una lengua oxítona. La vocal de la sílaba acentuada es más larga que todas las vocales no acentuadas del grupo rítmico y es producida con tono más alto o más bajo que las otras vocales del grupo rítmico. Pese a que la posición del acento en el contexto silábico es variable en español, sin embargo, la mayoría de las palabras españolas recibe el acento en la penúltima sílaba, es decir, se trata de palabras llanas o paroxítonas, mientras que en AC el acento recae mayoritariamente en la antepenúltima, por tanto las palabras suelen ser esdrújulas o proparoxítonas. Por último, en francés dominan las agudas, y en ADM, al igual que el español, las llanas.

c) La entonación.

Aunque los patrones entonativos del AC y ADM no están rigurosamente estudiados en la Fonética y Fonología árabe, los recientes estudios a que hemos hecho referencia revelan que dicha lengua no escapa a los patrones universales de la entonación. Así, podemos decir que las tres lenguas, según Lauret, Tamam Hassan, Ibrahim Anis y Kamal Bashr y Conde Frías, comparten los tonemas universales ascendentes, descendientes o horizontales que caracterizan las frases declarativas (afirmativas y negativas), imperativas e interrogativas, con ciertas variaciones mínimas debidas a las particularidades gramaticales y sintácticas de cada lengua.

En las tres lenguas, si la frase contiene un solo grupo rítmico, el tonema es generalmente descendente, o sea, su línea melódica termina en cadencia. El tono decae a partir de la última sílaba acentuada. Si la frase consta de varios grupos rítmicos, el tonema del grupo final es generalmente descendente. Si la oración declarativa consta de dos grupos fónicos, el primero termina en anticadencia (o semianticadencia), el segundo lo hace en cadencia. Si la sintaxis de la interrogativa corresponde a la frase declarativa, el tonema final es generalmente ascendente. En las interrogativas introducidas por pronombres o locuciones interrogativas, el tonema es generalmente ascendente, y corresponde al pronombre o locución interrogativa introductoria. La entonación de las exclamativas en las tres lenguas se caracteriza por ascensos tonales seguidos de descensos bruscos. En las tres lenguas igualmente la entonación las funciones que realiza la entonación son varias:

- Función distintiva: la entonación permite distinguir la modalidad oracional.
- Función integradora: la entonación integra las palabras que forman la oración en una unidad significativa.
- Función delimitadora: se pueden agrupar las palabras en unidades oracionales menores de significación o relación sintáctica.

Se han venido barajando como probables universales tres generalizaciones acerca de los usos aparentemente gramaticalizados o lingüísticos de la entonación, en particular desde la obra de Ladd (1996: 140):

- La declinación tonal en las unidades melódicas como marca prosódica de la

estructura textual.

- El refuerzo local del tono en aquellas palabras especialmente importantes de un enunciado o que aportan información nueva; y
- La tendencia del tono a caer, o al menos a no subir, al final de un enunciado, y su tendencia opuesta a subir, o al menos a no caer, en los límites internos de los enunciados incompletos o en las preguntas.

La idea es que en las interrogaciones y, en general, en los enunciados no completados el tono sube, mientras que en las oraciones declarativas (asertivas o enunciativas, como se prefiera) o en las no continuativas el tono tiende a bajar. Desde luego, en muchas lenguas se da esa correspondencia. Hirst y di Cristo (1998: 133) informan de que tal asociación se cumple para las preguntas absolutas y de eco en todas las lenguas estudiadas en su obra, excepto en danés, búlgaro, ruso, finés, húngaro, árabe occidental y portugués de Brasil. En las últimas cuatro lenguas mencionadas, así como en sueco, tailandés, vietnamita e inglés americano, aunque no se dé el ascenso final, todo el tono del enunciado interrogativo es alto (lo cual, por cierto, también ocurre en castellano, pero no en francés ni en inglés). Del mismo modo, los enunciados incompletos también presentan en muchos idiomas esa elevación del tono, incluso en mayor medida que las interrogaciones: el búlgaro y el finés, por ejemplo, que no la manifiestan en las preguntas, sí se sirven de ella en las oraciones continuativas. Es decir, existe la tendencia a la equivalencia entre un tipo de inflexión tonal -esté o no situado al final de la unidad entonativa- y un tipo de modalidad oracional.

A pesar de la correlación casi universal entre significados cerrados y descensos (o tonos bajos) y entre significados abiertos y ascensos (o tonos altos), no tendría sentido negar, en cambio, las diferencias en los tonos en una entonación comparada. Los tipos de ascensos y descensos pueden mostrar notables diferencias. Es más, una lengua puede preferir ciertos tonos en determinadas posiciones que no son posibles en otra lengua: el inglés, por ejemplo, admite un ascenso suplementario en grupos finales (adverbios, cláusulas de comentario, vocativos, etc.) que normalmente no es posible en alemán y probablemente en la mayoría de lenguas. En un nivel puramente fisiológico, se ha observado que los estados emocionales específicos se caracterizan por ciertos cambios en el sistema muscular y vaso-motor del cuerpo que, en algunos casos, son obviamente candidatos a ser fenómenos universales, mientras que en otros varían en función de las culturas, según Gil Fernández (2007:471). De cualquier modo, tales cambios influyen

considerablemente en los parámetros que afectan a la producción y la percepción de los contornos de la F0: en el relajamiento o la tensión de las cuerdas vocales, en la gama tonal, en la intensidad, en el tempo, etc.

Por último, estos matices diferenciales son precisamente a los que tiene que prestar más atención el profesor de lenguas, en nuestro caso el profesor de los aprendientes marroquíes de ELE. Ha de reflexionar acerca de cuáles son los ámbitos en los que son más probables estos usos idiosincrásicos de los tonos y tenerlos en cuenta en sus clases para incidir especialmente en ellos. En este sentido, Cruttenden (1986: 95) señala que los saludos, las despedidas y las fórmulas sociales constituyen, por ejemplo, una de esas zonas en las que las variaciones convencionales.

d) Las pausas.

Como lo ilustra la siguiente tabla nº 24, casi las tres lenguas distinguen entre pausas permitidas y otras prohibidas y comparten las fisiológicas o respiratorias

Contexto de pausas prohibidas	AC y ADM	Francés	Español
Entre el verbo y los complementos.	✓	✓	✓
Entre el sujeto y el verbo.	✓	✓	✓
Entre la preposición con su término	✓	✓	✓
Entre los pronombres interrogativos y las interrogativas que introduce.	✓	✓	✓
Entre el pronombre demostrativo y su término determinado.	✓	✓	✓
Entre el adjetivo y el nombre que califica.	✓	✓	✓

Tabla 24: Tabla comparativa de las pausas prohibidas en AC, su variedad dialectal, el ADM francés y en español.

Como se observa en este cuadro, y salvo en las pausas típicas del AC, condicionadas por ciertas peculiaridades morfosintácticas de esta lengua, hemos comprobado que hay grandes simetrías y afinidades entre las tres lenguas, en cuanto a las reglas y pautas que rigen las pausas, tanto las prohibidas como las obligatorias, aunque hay que subrayar que debido a los abundantes casos de resilabeo y encadenamiento vocálico y

consonántico del francés, la L1 de los marroquíes, las pausas escasean en esta lengua. Salvo en caso de enlaces, o resilabeo, facultativos -que permiten dar un sentido diferente a la frase en ciertos escasos y los enlaces prohibidos, donde se permiten las pausas, abundan los contextos donde se realizan los enlaces obligatorios que influyen en la estructura rítmica de la frase, y genera en los oyentes extranjeros la impresión subjetiva de un habla mucho más rápida. Como podemos comprobar en la tabla siguiente, hay una correspondencia entre las tres lenguas en cuestión, respecto a los contextos en que las pausas están prohibidas y obligatorias, debido a la universalidad de tal fenómeno lingüístico.

e) El ritmo.

Ya hemos visto que el juego entre la duración de las sílabas y las palabras que caracteriza el ritmo del español y en francés, en otros idiomas, como el AC Y ADM, lo desempeña otra unidad rítmica: el "pie acentual", es decir, la distancia que hay entre vocal tónica y vocal tónica. Esto ocurre, porque las lenguas del mundo se han clasificado tradicionalmente en grandes grupos excluyentes entre sí, de acuerdo con la manera en la que cada una de ellas consigue supuestamente que la duración de determinados fragmentos del discurso sea siempre la misma (esto es, la isocronía). En AC y ADM prima la duración del pie acentual; en español, en cambio, la duración de la palabra debe compaginarse con la duración de cada sílaba. Ello ocurre ya que el ritmo en esta lengua viene marcado por las sílabas, a diferencia del AC, y su variedad dialectal ADM, y en francés, y que tradicionalmente, como figura en la tabla siguiente, se han clasificado como lenguas de temporización acentual, frente a la temporización silábica del español (Pike, 1945), (Hockett, 1958). Por ello, como veremos más adelante, si percibimos el acento extranjero en la producción rítmica de los aprendientes marroquíes, es por el distinto ritmo de las tres lenguas en cuestión: el ritmo silábico del español y del francés, frente al ritmo acentual del AC y su variedad dialectal ADM, que hace que se corra más si hay palabras con sílabas no acentuadas entre dos acentos principales y se ralentice el ritmo si no hay nada en medio.

El AC y el ADM pertenecen al grupo de las lenguas con ritmo acentual o acentualmente acompasadas, como el inglés, según Rym (2005: 125), que son aquellas que siempre presentan aproximadamente la misma duración en el intervalo que va de una sílaba

acentuada a la siguiente sílaba acentuada. En estas lenguas, son las vocales acentuadas las que tienden a aparecer con recurrente regularidad: así, en el sintagma inglés “in’credible expla’na-tions” el tiempo que transcurre entre las dos sílabas acentuadas, “ere” y “na”, tiende a igualar al que pasa entre las dos sílabas tónicas de “ab’surd theories”, a pesar de que estas últimas son adyacentes y las primeras no. En general, en estas lenguas, si en ese intervalo hay menos sílabas, cada una de ellas durará más, y viceversa; pero, en todo caso, las duraciones pueden ser bastante distintas de una sílaba a otra. Aunque estas oraciones se distinguen por el número de sílabas, son equivalentes en el número de elementos acentuados; así pues, el tiempo que se precisa para pronunciar cada oración es aproximadamente equivalente también. La lógica consecuencia de esto es que la duración de las sílabas varía. En una oración, en la cual el número de sílabas es menor, cada una de ellas es más larga. Sin embargo, en las siguientes, a medida que aumenta el número de sílabas átonas, se reduce la duración de estas, más breves que las tónicas.

Por el contrario, las lenguas de temporización silábica (o silábicamente acompasadas) presentan una duración aproximadamente igual para todas las sílabas, y en cambio eso puede significar distintas duraciones en cada periodo que va de una sílaba acentuada a la siguiente acentuada. Así, a diferencia del AC y su variedad dialectal, el ADM, las sílabas en español y francés tienden a presentar la misma duración y, por tanto, los límites silábicos aparecen a intervalos regulares de tiempo, por ejemplo: “la.ca.sa.de.mi.cu.na.do.es.ca.ra”, la duración silábica sería más o menos equivalente, en estas lenguas, hay una necesidad de flexibilizar -a menudo, reducir— la duración de las sílabas para conseguir mantener la misma duración en cada intervalo que va de tónica a tónica. Como consecuencia, disminuye la tensión articulatoria y se hace más difícil alcanzar ciertos objetivos articulatorios en un mínimo de tiempo. Las sílabas átonas se relajan, y eso repercute tanto en las consonantes (en el contraste sorda/sonora o aspirada/no aspirada) como en el timbre de las vocales (reduciendo la gama de elecciones posibles en esa posición).

8.3. Formulación de hipótesis y predicción de errores.

Una vez concluido el análisis fonológico contrastivo, de carácter exclusivamente teórico, la pregunta clave que surge es ¿qué dificultades y/o errores de pronunciación son previsibles en la producción de los aprendientes marroquíes de ELE? Desde una

concepción clásica y sobre la base de la cita de Lado ya mencionada, los aprendientes marroquíes de ELE tendrían muchos problemas de interferencia negativa, especialmente a nivel segmental, debido su LM y el español son dos lenguas muy distintas, por lo que el fenómeno de la transferencia positiva tendría poca presencia en su aprendizaje, aunque en absoluto nula. Sin embargo, partiendo del concepto de transferencia positiva como todo aquel trasvase de elementos análogos que facilita el aprendizaje de la lengua meta desde la L1 y de transferencia negativa o interferencia, como el trasvase a la LE de todo elemento que atenta contra la norma, se pueden analizar los distintos errores previsibles. Basándonos en las aproximaciones más recientes al estudio de las diferencias fonéticas y fonológicas entre lenguas para predecir los errores de pronunciación, especialmente la propuesta por Flege (1987a, 1991, 1996), basada en el criterio de la similitud fonética, podemos concluir que del análisis fonológico contrastivo se distinguen básicamente tres tipos fonemas:

- Fonemas idénticos en la L1 y la LE.
- Fonemas similares de la L1 y LE.
- Fonemas de la LE, sin equivalencia en la L1.

Según la consideración tradicional del error, el grado de dificultad que plantean unos y otros es el siguiente:

- Los primeros no ofrecen dificultad en su aprendizaje. Es el caso del líquido /l/, los oclusivos /t, k/, los nasales /m, n/ o los fricativos como /x, f/, entre otros.
- Los fonemas similares aparentemente, y, según la definición de Lado, no ofrecen mucha dificultad, por su similitud con el sistema fonológico el estudiante marroquí. Se trata de fonemas que no ofrecen mucha resistencia, como el palatal sonoro /j/.
- El grupo de fonemas nuevos y que según la definición de Lado son difíciles de reproducir porque no existen en el sistema fonológico del estudiante. Tal es el caso de los fonemas /r/, /θ/, /ɲ/, /ʎ/, y las vocales medias /e/ y /o/ del español y francés, y que son inexistentes en AC, aunque en ADM, [e] y [o] son alófonos sin valor distintivo, o sea, no son fonológicamente pertinentes.

Desde una visión clásica, la transferencia negativa se produciría básicamente en los fonemas del punto 3. Por otra parte, también se puede establecer una diferencia doble entre los fonemas según la gravedad de los errores previsibles:

- Fonemas distintos de la L1 del estudiante marroquí, pero cuya articulación inadecuada o adecuada puede tener trascendencia fonológica, como es el caso de la /r/, /θ/, /ɲ/, /ʎ/, o las vocales medias /e/ y /o/.
- Fonemas similares a los de la L1 del estudiante marroquí, pero cuya diferencia fonética no tiene relevancia fonológica, como es el caso de la oclusión de las fricativas en posición intervocálica /b, d/, o la articulación tensa de las vocales medias españolas. Se trata de fonemas similares que no atentan contra la fonología, sino que varían fonéticamente en alguna marca de los fonemas de la L1 del estudiante marroquí, y que tampoco ofrecen una dificultad extraordinaria a la hora de aprender la fonética española. Con lo cual, seguimos reduciendo el panorama de las dificultades fonéticas del ELE.

Tal como hemos adelantado, nuestra hipótesis³¹ del análisis fonológico contrastivo parte de que hay diferentes dificultades fonéticas y fonológicas que obstaculizan el proceso de aprendizaje de ELE de los aprendientes marroquíes y que desembocan en una serie de errores fonéticos y/o fonológicos que se deben fundamentalmente a procesos asociados a la transferencia interlingüística y que interactúan con otros procesos de índole intralingüístico, entre otros factores³². En este sentido, es previsible que, en líneas generales, los aprendientes marroquíes de ELE tendrían muchos problemas de interferencia negativa, más a nivel segmental que suprasegmental, ya que asumimos que donde más discrepan las lenguas en cuestión es a nivel segmental, es decir a nivel de su sistema fonológico, obedeciendo los elementos suprasegmentales, especialmente la entonación, la estructura silábica y las pausas a criterios y patrones más universales, por

³¹ Para la formulación de nuestra hipótesis de investigación se ha tenido en consideración una regla empírica que para Fox (1981: 77) es muy sencilla: "Habría al menos una hipótesis por cada subproblema, y/o para cada dispositivo de recogida de datos que se utilice (...). Se deben preferir varias hipótesis breves y concretas a una sola larga y compleja"

³² En este sentido, hemos pretendido siempre relativizar la explicación de la causa del error, asumiendo que puede haber más de una fuente, principalmente errores interlingüísticos e intralingüísticos, aunque la investigación contemporánea demostró que los errores derivados de la transferencia negativa de la LM de los aprendientes de lenguas extranjeras son más frecuentes en el nivel fonológico que en el léxico y gramatical. En este sentido, las investigaciones en la Interlengua, principalmente en el área de la fonología, han coincidido en destacar la diversidad de factores que inciden en la misma, los cuales incluyen, además de los asociados a la transferencia (cuya importancia es inobjetable), aquéllos de índole intralingüística o de desarrollo, similares a los que intervienen en la adquisición de la fonología de la L1.

lo que se espera que en estos últimos los desviaciones sean escasas en consideración con los primeros y sean más de naturaliza más intralingüística que interlingüística. El estudio de estos errores y sus causas pueden proporcionarnos «pistas» para caracterizar la interlengua fónica de este colectivo de alumnado extranjero, elaborar un diseño curricular adecuado, con el objeto de evitar en muchos casos la fosilización de estos errores, y optimizar así nuestra práctica docente de la pronunciación a este colectivo de alumnos, haciéndola más fructífera y eficiente. Para la formulación de nuestra hipótesis de investigación se ha tenido en consideración una regla empírica que para Fox (1981: 77) es muy sencilla: “Habrá al menos una hipótesis por cada subproblema, y/o para cada dispositivo de recogida de datos que se utilice (...). Se deben preferir varias hipótesis breves y concretas a una sola larga y compleja”. La siguiente figura nº 43 sintetiza las principales hipótesis que pasamos a formular al finalizar este análisis contrastivo:

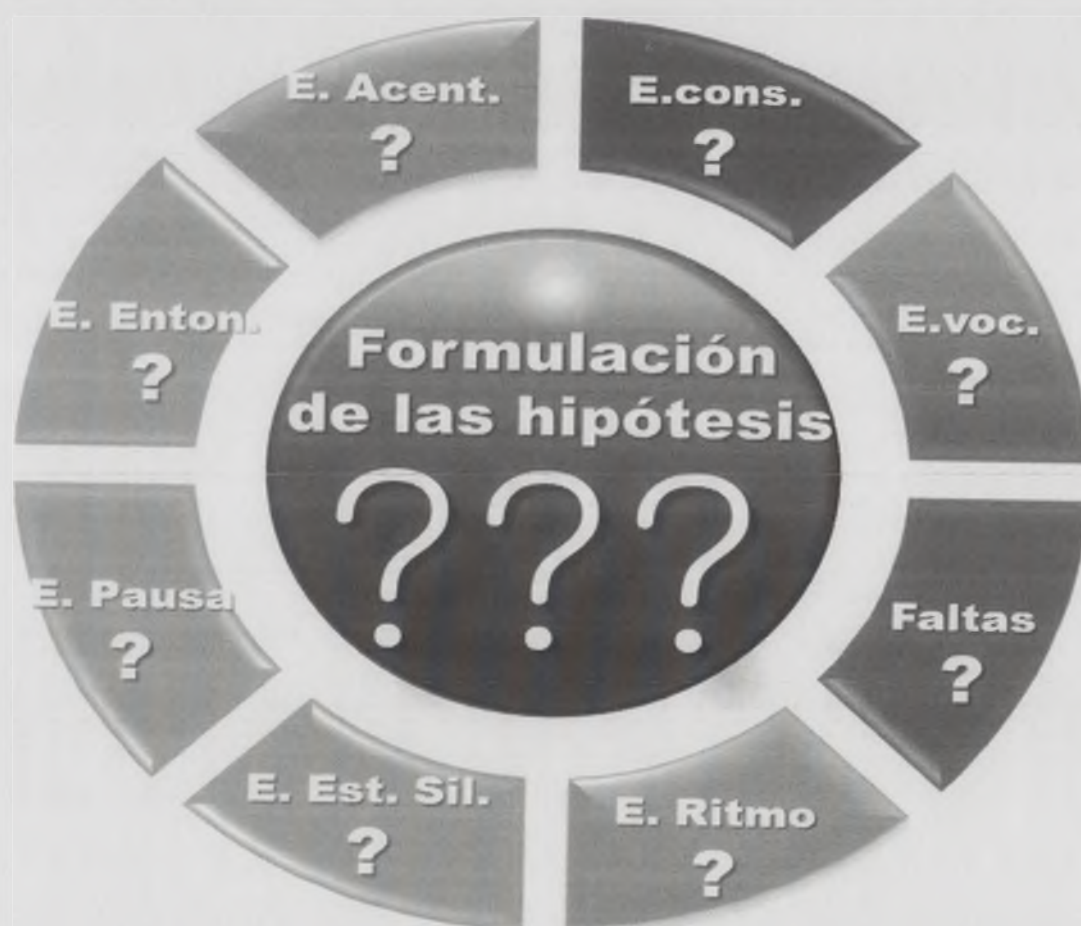


Figura 43: Hipótesis de la investigación.

Como podemos constatar en esta figura, las hipótesis que lanzaremos están relacionadas tanto con el vocalismo como el consonantismo del español y afectan tanto al nivel

segmental como al suprasegmental. A continuación desglosamos la hipótesis general en las siguientes hipótesis pormenorizadas:

a) Hipótesis relativas a la producción del vocalismo español.

Del contraste previo entre las vocales de una y otra lengua se desprende que, a priori, los aprendientes marroquíes de ELE no tendrán dificultades para producir las vocales españolas, puesto que estas relativamente coinciden con las vocales de su LM: el AC y su variedad dialectal, el ADM y su primera lengua extranjera, el francés. El sistema vocálico del español, con solo cinco vocales, debería parecer a los aprendientes marroquíes extremadamente simple, frente al propio, enriquecido por el sistema del AC y por el sistema vocálico del francés mucho más complejo. Sin embargo, habida cuenta de que las vocales españolas tienen diferente distribución o funcionan distintamente en la base articulatoria de su propia lengua, distinguiéndose entre sí sólo tres de las vocales existentes en español, que son [a] [i] [u], mientras que las dos restantes [e] y [o] funcionan, en su LM: el árabe dialectal marroquí (ADM), como alófonos sin valor distintivo, es previsible un número elevado de errores que se traducirían en constantes y sistemáticas confusiones entre las vocales altas por las medias y viceversa, especialmente si tenemos en cuenta que, en realidad esta confusión vocálica es uno de los rasgos sintomáticos que hace más fácilmente identificable el habla de un arabófono marroquí.

Otro grupo de errores vocálicos previsible en la producción de los aprendientes marroquíes será el relacionado con ciertas agrupaciones vocálicas del español, donde es esperable que los problemas aumenten al enfrentarse los aprendientes marroquíes a secuencias de dos o más fonemas vocálicos contiguos. Así, dada la complejidad de los diptongos, triptongos y hiatos del español, es de esperar un elevado número de desviaciones en su pronunciación, máxime si consideramos que el triptongo y especialmente el diptongo, como unión de dos vocales en una sílaba, no existen en la LM de estos aprendientes, ni en su primera lengua extranjera, el francés, aunque, como hemos visto en el análisis fonológico contrastivo, los fonemas del AC /y/ y /w/ -que poseen, a la vez, el carácter de semiconsonantes-, vocalizadas, resultan fonológicamente muy similares a los diptongos en español, dando lugar a los diptongos [wa, wi, wu] y [ya, yi, yu]. Es esperable un número elevado de errores en este sentido y que estos aprendientes tiendan, a menudo, a deformar y simplificar estas combinaciones de

vocales españolas, monoptongando los diptongos y triptongos e hiatos o sustituyendo las vocales que los forman por otras, debido a la dificultad de discernirlas.

b) Hipótesis relativas a la producción de consonantismo del español.

A nivel consonántico, es fácilmente imaginable que aquellos fonemas españoles inexistentes en AC y su variedad dialectal, el ADM, y en su primera lengua extranjera, tales como /r/, /θ/, /ɲ/, o /ʎ/, etc., les causen problemas a los aprendientes marroquíes de ELE, que pueden agravarse si tenemos en cuenta que en español estos fonemas aparecen oposición con otros, creando así, pares mínimos capaces de diferenciar significados. Para ahondar más en la formulación de esta hipótesis, la desglosamos en las siguientes hipótesis:

- El fonema /θ/, fricativo interdental sordo, como hemos visto en el análisis fonológico contrastivo, existe en la L2 de los aprendientes marroquíes de ELE (el AC), pero al haberse desviado, en la LM, el árabe dialectal marroquí, hacia un sonido [t] (oclusivo dental sordo), es previsible que los aprendientes marroquíes tengan serios problemas de pronunciación de este sonido. Consecuentemente, es esperable que, en la pronunciación de estos alumnos, un número elevado de errores y que, este sonido se produzca como silbante, lo que dará lugar al fenómeno conocido en España con el nombre de seseo, aunque en este caso, el fenómeno se debe a una confusión entre ambos y no a la pertenencia a un estrato social, ya que el sonido fricativo interdental sordo [θ] solo se encuentra en la pronunciación ortodoxa del árabe, habiéndose perdido en la dialectal.
- El fonema /r/ incluye, en español, dos sonidos diferentes: el vibrante múltiple alveolar sonoro y el vibrante simple alveolar sonoro, pero debido a que el fonema árabe /r/ corresponde al fonema /r/ español únicamente en su versión de vibrante simple, incluso a principio de palabra, es esperable un número elevado de errores que se plasmaría en la identificación errónea de la vibrante múltiple como simple. A mitad de palabra, la duplicación de dos "erres", la primera en posición implosiva (es decir, cerrando sílaba) y la segunda abriendo la sílaba siguiente, se pronuncia en árabe como la [r] española, debido al fenómeno de geminación, por lo que, en un principio, no habría que preocuparse de este sonido que ellos ya poseen, aunque habrá que vigilar posibles desviaciones en este sentido.

- El fonema /ŋ/, nasal palatal sonoro, no tiene parecido en AC y su variedad dialectal, el ADM, y en menor medida en la L3 de los aprendientes marroquíes, el francés, por lo que se espera igualmente un número elevado de errores en este sentido. Es previsible que sea una de los más problemáticos fonéticamente para los aprendientes marroquíes, aunque no a nivel fonológico y comunicativo, donde la poca frecuencia de tal fonema en español y el hecho de producirse problemas de malentendido solo en caso de la discriminación incorrecta de pares mínimos poco frecuentes en español, como "moño/mono", "de moño/demonio" y "o piñón/opinión", lo que hay que vigilar.
- El fonema, lateral palatal sonoro, /ʎ/ no tiene parecido con ningún fonema de las lenguas previas de los aprendientes marroquíes, en su pronunciación ortodoxa (lateral, palatal, sonoro). Sin embargo, debido a la actual pronunciación vulgar española asimilada a la del fonema /j/ (fricativo, palatal, sonoro), el denominado "yeísmo", es presumible un número elevado de errores en este sentido y que los aprendientes marroquíes reproduzcan este fonema, en la casi totalidad de las ocasiones, muy parecido a los españoles, asimilándolo bien a la constrictiva prepalatal árabe [j], correspondiente al fonema español [j], semiconsonante o semivocal, identificando el fonema lateral palatal, con el fonema fricativo palatal sonoro, cosa que en principio no debería preocuparnos fonéticamente, puesto que es común en casi toda España -donde ha desaparecido, en esta las últimas generaciones y, de modo particular, en medios urbanos- y en casi toda América, y puesto que no parece lógico pedir a los extranjeros que hagan el esfuerzo de aprender a pronunciar como la minoría de los nativos. Ahora bien, fonológicamente cualquier desviación en este sentido, si que debe preocuparnos, ya que los fonemas /ʎ/ y /j/ siguen siendo dos fonemas distintos y con valor distintivo. Es más tiene la no discriminación de este fonema puede tener consecuencias negativas a nivel ortográfico.

Por otra parte, es posible que el fonema /j/, palatal fricativo sonoro, y el palatal lateral sonoro /ʎ/ se asimilen, en la pronunciación de los aprendientes marroquíes de ELE, a fonema africado o palatal sonoro [dʒ], produciéndose aquí el fenómeno del *žeísmo*, que se conoce también como "yeísmo rehilado" o africado. Así, y, basándonos igualmente en nuestras propias observaciones a la producción de este colectivo, es esperable percibir realizaciones africadas de este fonema, debido a la

realización alofónica [dʒ] de dicho fonema en el AC y su variedad dialectal, el ADM, lo que denotaría fuerte acento extranjero, aunque no impediría la comunicación.

- Un problema semejante ocurre con los fonemas bilabiales /p/ oclusivo y /b/ fricativo, que se asimilan, puesto que su única diferencia radica en el rasgo sonoro/sordo, careciendo el AC de dicho fonema, como hemos visto en el anterior análisis fonológico contrastivo. El fonema /p/ no existe en el AC, pero la influencia del francés y del español, en la zona norte, hacen que sea bien conocido por los marroquíes, a diferencia de las zonas más arabizadas, como los arabófonos de Oriente Medio que lo pronuncian como sonoro, es decir: [b], se espera que este fonema no plantee dificultad alguna para estos aprendientes marroquíes.

Presumiblemente, a la hora de pronunciar los fonemas /b, d/, en posición intervocálica, los aprendientes marroquíes intentarán identificarlos con aquellos de su propio sistema con los que más se asemejen. En este sentido, es previsible que estos fonemas sean pronunciados como oclusivos, incluso en las situaciones en las que se fricativizan, debido a que, como hemos visto en el análisis fonológico contrastivo, en AC y su variedad dialectal, el ADM, se producen siempre como oclusivos y nunca como fricativos, según manifiesta Corriente (2006: 21), incluso en posición intervocálica. Así, los aprendientes marroquíes realizarán en este sentido un esfuerzo articulatorio muy superior al pronunciar las fricativas, lo que denotaría fuerte acento extranjero, aunque no impediría la comunicación.

Ya hemos dicho que a través de esta prueba se valora la calidad de la producción fonológica de palabras si bien, al tratarse de una prueba de lectura, también los conocimientos ortográficos y grafo-fonológicos se encuentran implicados. Para realizar con éxito esta tarea de lectura, además de una buena pronunciación, es necesario el conocimiento de las correspondencias grafo-fonológicas y/o disponer de representaciones ortográficas de las palabras que permitan reconocerlas de manera global y recuperar así su forma fonológica. De este modo, la producción de los sujetos permite evaluar la calidad de sus propias representaciones fonológicas lexicales almacenadas en memoria (en palabras conocidas), o bien las representaciones fonológicas sub-lexicales que, en correspondencia con las unidades gráficas, sean utilizadas para la lectura de palabras desconocidas. Por tanto, un objetivo adicional de esta prueba es valorar igualmente la precisión en la producción fonológica y, a través

del análisis de la naturaleza de los errores, determinar la causa fonológica o grafo-fonológica de los mismos, aunque tales desviaciones son generalmente susceptibles de producirse entre lenguas con una matriz léxica y grafimática común (español-italiano, español-francés, etc.), y son poco esperables en el contexto español-árabe, salvo en casos muy contados. Aun así, formulamos las conjeturas siguientes:

- El fonema /tʃ/, africado palatal sordo, con grafía <ch> aunque, como hemos visto en el análisis fonológico contrastivo, no tiene paralelo en AC y en francés, con una articulación idéntica en el ADM, especialmente en el norte del país, por lo que es previsible que no se plantee serios problemas de pronunciación entre los aprendientes marroquíes. Este fonema, a pesar de no figurar sistema fonológico del AC, es perfectamente conocido por los aprendientes marroquíes de ELE.
- El fonema /k/, velar oclusivo sordo, con grafía <cu> existe en todas las todas las lenguas previas de los aprendientes marroquíes de ELE. Su reconocimiento y pronunciación no deben plantear dificultades. En ocasiones, el problema se produce, sobre todo en niveles iniciales, cuando estos aprendientes intentan pronunciar el fonema /k/ con grafía <cu>, como [s], especialmente por interferencia ortográfica del francés, cosa que hay que comprobar.
- El fonema /g/, velar oclusivo sonoro, con grafía <ga, gue gui, go, gu> no existe en AC, pero como en casi todas las variedades dialectales árabes, se encuentran realizaciones muy parecidas en la LM de los aprendientes marroquíes y en ILE, se espera que en contadas ocasiones los aprendientes marroquíes de ELE lo produzcan como [x].
- El sonido [h] no equivale a ninguno ni en AC, ni en ADM, pero al ser mudo no debería presentar ninguna dificultad fonética para los aprendientes marroquíes. En algunos otros países árabes, por influencia del inglés tratan de pronunciarla aspirada cuando lo ven escrito; pero como en Marruecos la influencia es mayoritariamente francesa y en esta lengua tampoco se pronuncia la [h]. Se espera que el problema se produzca en raras ocasiones.
- El fonema /b/, bilabial oclusivo sonoro, con grafía <v>, puede pronunciarse a la francesa como [v], pero como desde el punto de vista fonético, en español, las grafías y la <v>, corresponden fonológicamente a un único fonema /b/, su pronunciación no debe causar dificultades. En ocasiones, el problema se produce en

aprendientes arabo-francófonos que intentan pronunciar el fonema /b/, bilabial oclusivo sonoro, con grafía <v>, a la francesa, especialmente por interferencia ortográfica del francés, cosa que hay que vigilar, aunque ello, por otra parte, les resulta de ayuda desde el punto de vista ortográfico.

Por otra parte, tal como hemos visto en el análisis fonológico contrastivo, en español, las combinaciones consonánticas se distribuyen de en diferentes partes de la palabra. Así, las hay a principio de sílaba, en posición inicial absoluta, tras vocal o tras consonante y en posición final, ante consonante, ante grupo consonántico o ante pausa, y como primer o segundo elemento de grupo consonántico, como señala Alarcos (1981: 186-195), a diferencia del AC, donde son inexistentes las combinaciones consonánticas en posición inicial, aunque sí en posición interna de palabra, donde las posibilidades combinatorias son múltiples y en posición final de palabra, donde la agrupación consonántica, en líneas generales, es menos abundante que en el interior de palabra.

En este sentido, se prevén escasos errores, debido a la interferencia positiva de la lengua materna de los aprendientes marroquíes y su L1, el francés, en las cuales las posibilidades combinatorias de las agrupaciones consonánticas, como hemos visto en el análisis fonológico contrastivo, son más amplias y grandes que en español, especialmente en ADM, en el cual la complejidad de los márgenes silábicos es mucho mayor que la del español, pudiendo llegar a haber hasta cuatro consonantes. Se esperan escasos errores en ciertas agrupaciones, como la combinación /ks/, con grafía "x" que no corresponde a ninguna combinación del sistema fonético árabe, aunque la utilización en árabe de préstamos léxicos extranjeros tan frecuentes, que contienen tal combinación, como la palabra "taxi", hacen que la misma no resulte en absoluto problemática para aprendientes marroquíes. Es esperable que de pronunciación de tal agrupación consonántica sea más difícil a principio de palabra, pero en español es muy poco frecuente en esa posición. Es esperable igualmente que sea pronunciada como [ek.s], en todas las posiciones, posiblemente por interferencia negativa del francés.

c) Hipótesis relativas a la producción de la estructura silábica del español.

El estudio de los fonemas vocálicos y consonánticos y su combinación analizados hasta el momento se sitúa en el marco de segmento, pero tiene en cuenta su distinta distribución en la sílaba. Se trata de un constituyente prosódico que ha desempeñado, sin lugar a dudas, un papel central, no sólo en la teoría fonológica sino también en

estudios relacionados con la adquisición de segundas lenguas (L2) (Leather, 1997), por lo que cabe conjeturar igualmente sobre las posibles desviaciones que le puede afectar.

Como hemos visto en el análisis fonológico contrastivo, tanto en español como en AC, ADM y el francés, los procesos fonológicos resultantes de la distribución de segmentos en sílaba obedecen a principios universales de la lengua. Sin embargo, aunque la estructura silábica y los márgenes silábicos en las lenguas citadas están regidos por principios universales, su estructura silábica no deja de ser diferente, ya que, como lo demostraron numerosos lingüistas, en las lenguas naturales existe una preferencia por ciertos tipos de estructuras silábicas y contactos silábicos, es decir que ciertos tipos silábicos son más marcados o complejos en una lengua que en otras, como se recoge en Clements (1990: 111), y en Greenberg (1978: 213). Los rasgos particulares de las sílabas son universales, aunque no todo hablante tiene habilidad de silabear ciertas secuencias silábicas de una lengua extranjera. Es posible que este proceso natural se vea matizado por las características silábicas marcadas de la L1.

Así, puesto que, según Núñez Cedeño (2000: 456), la tendencia del español es la de adoptar el arquetipo universal CV y, dado que el inventario de sílabas cerradas y complejas posibles en español, es relativamente reducido que el correspondiente de la LM de los aprendientes marroquíes de ELE. Además, como el español es una lengua de estructura silábica relativamente sencilla, según Hualde, 2005; Núñez Cedeño y Morales-Front, 1999, la estructura de la sílaba del español no debería plantear mayor problemas a los aprendientes marroquíes de ELE y es esperable un bajo porcentaje de errores en la producción de la misma, excepto en determinadas estructuras que no son igual de marcadas en ambas lenguas.

d) Hipótesis relativas a la producción del acento fónico del español.

Dada que la posición del acento fónico, como hemos visto en el análisis fonológico contrastivo, es variable de una lengua a otra, ya que, en AC, tiende a estar en la antepenúltima sílaba, en francés, en la última y en español y en ADM en la penúltima sílaba, y, dado que, en las tres lenguas este fenómeno no está compuesto por los mismos parámetros: tono, cantidad e intensidad, prevemos que, por lo general, los aprendientes marroquíes de ELE, tengan problemas en producir con corrección los patrones de acentuación en español como lengua extranjera y discriminar entre sílabas acentuadas e inacentuadas en español, cosa que puede agravarse si tenemos en cuenta que en el AC y

su variedad dialectal, el ADM, no existe un sistema de acentuación, a nivel ortográfico. Precisamente, formulamos tres hipótesis secundarias en este sentido:

Primero: Siendo las llanas las palabras más frecuentes³³ en español, casi el 80% del total, como señala Gil Fernández (2007: 451), se prevé lógicamente que se produzcan en ellas más confusiones acentuales y un mayor número de desviaciones que en las agudas y las esdrújulas.

Segundo: Tal como hemos visto en el análisis fonológico contrastivo, dado que el francés, tanto en el acento léxico como en el de frase, acentúa al final, es presumible que haya más interferencias de la primera lengua extranjera hacia la segunda y, por tanto, acentuaciones erróneamente agudas.

Tercero: Habida cuenta de que el AC y su variedad dialectal, el ADM, es una lengua en la que la duración vocálica es fonológicamente distintiva, es decir, que existen pares mínimos de palabras que se distinguen únicamente por la duración vocálica, a diferencia de lo que ocurre en el sistema acentual del español que, por contra, la duración vocálica depende exclusivamente del contexto, en concreto, de la estructura silábica y de la posición del acento, es previsible que los aprendientes marroquíes transfieran este rasgo acentual de duración vocálica en la pronunciación del acento fónico español, interpretando las vocales tónicas -y/o las atonas- como largas.

e) Hipótesis relativas a la producción de la entonación del español.

En cuanto a la hipótesis relativa a la producción de la entonación del español, pensamos que, debido a la universalidad de los patrones entonativos de las lenguas naturales, que hemos estudiado, tanto en el marco teórico, como en el análisis fonológico contrastivo, es previsible, en principio, un porcentaje bajo de errores. Como hemos visto en el análisis fonológico contrastivo, todas las lenguas naturales utilizan las curvas entonativas, para expresar, bien sea cambios de significado relacionados con la categoría sintáctica de los enunciados, bien sea significados relacionados con la

³³ Precisamente las llanas representan el 79,5%, mientras que las agudas el 17,7% y las esdrújulas tan solo el 2,8%. Buena prueba de esta predilección de la lengua por los vocablos acentuados en la penúltima sílaba es el hecho de que muy a menudo los préstamos léxicos de otras lenguas 'se españolizan' haciéndolos llanos o graves mediante un cambio en la posición del acento: del francés chauffeur, agudo, tenemos el castellano chófer, llano; del esdrújulo inglés limousine, el español limusina, llano; del italiano Paola, esdrújulo, el español Paola, llano.

transmisión de emociones, estados anímicos o intenciones estilísticas, universalidad que fue puesta de relieve por numerosos autores.

Ya hemos visto igualmente cómo Cortés Moreno (2002:42), en su pionero experimento, constata que entre 86 oyentes, quienes escuchan un total de 48 enunciados en una lengua que no entienden en absoluto (español o chino, según el caso), captan su valor entonativo en un 56% de los casos. Por este motivo, el mero hecho de considerar la entonación como un fenómeno universal, innato, expresivo ha llevado a pensar que no es propiamente un fenómeno lingüístico y arbitrario, diferenciado en cada lengua, como explica Cortés Moreno (2002: 87). En efecto, podemos intuir la actitud de los participantes en una conversación en una lengua que nos sea desconocida. En este sentido, afirma Gili Gaya (1950: 61): "Los tipos ascendentes y descendentes, con sus grados intermedios, se dan en todas las lenguas de cultura, y tienen en todas ellas el mismo valor fonológico". Igualmente, Navarro Tomás (1957: 154) defiende la existencia de una supuesta universalidad en la entonación expresiva: "En sus rasgos esenciales dicha entonación ofrece manifestaciones análogas en todas las lenguas".

Así, es previsible que la mayoría de las desviaciones registradas sean debidas a factores más bien intralinguales relacionados más bien con el dominio incompleto en la lengua meta que las escasas diferencias entonativas entre la LM de los aprendientes marroquíes y el español. Precisamente, se espera que la mayoría de estas desviaciones se deban más bien a errores de ubicación del acento entonativo en el lugar adecuado de la secuencia oracional, que al desconocimiento de los universales patrones entonativos del español. La entonación está estrechamente ligada al acento fónico y entonativo, ya que la curva entonativa de una oración se ve casi siempre sometida a la posición de los acentos entonativos de cada una de las palabras que las componen, cualquier alteración en este sentido modifica y deforma la entonación de la modalidad oracional.

f) Hipótesis relativas a la producción del ritmo.

En los apartados anteriores, hemos hecho referencia a las posibles dificultades que los aprendientes marroquíes puedan tener con la estructura silábica, la entonación y la acentuación del español, pero estas dificultades son aún mayores y se multiplican cuando se trata de temporalizar debida y equilibradamente la cadena hablada y proporcionarla el ritmo adecuado. Es bien sabido que cada lengua tiene sus propias reglas para agrupar los sonidos en la cadena fónica, para darles un ritmo y para

establecer las pausas entre ellos. Respecto a otras lenguas, en español da la sensación de que todas las palabras tienen acento y eso le otorga un ritmo y una musicalidad especial.

Es presumible que los aprendientes marroquíes sean incapaces de apreciar y reproducir correctamente, puesto que, entre otros factores, el AC y su variedad dialectal, el ADM, y su L1, el francés, pertenecen al grupo de las lenguas con ritmo acentual o acentualmente acompasadas que, como hemos visto en el análisis fonológico contrastivo, son aquellas que siempre presentan aproximadamente la misma duración en el intervalo que va de una sílaba acentuada a la siguiente sílaba acentuada, a diferencia del español que forma parte de las lenguas de temporización silábica (o silábicamente acompasadas) que presentan una duración aproximadamente igual para todas las sílabas. Así, es previsible que los aprendientes marroquíes tengan serias dificultades para observar y reproducir correctamente los intervalos regulares los patrones rítmicos del español, especialmente el contraste equilibrado de la duración de cada grupo fónico, frente a la duración del siguiente o anterior, a lo largo de todo un enunciado. Es posible un mayor número de errores en la producción rítmica de estos aprendientes marroquíes, especialmente por interferencia negativa del grado de isocronía de su LM.

g) Hipótesis relativas a la producción de las pausas.

Se trata de otro de los aspectos íntimamente ligados con la acentuación, entonación, el ritmo y la estructura silábica. La frecuencia de las pausas, su colocación y la duración máxima son factores que hay que tener en cuenta a la hora de describir la interlengua fónica de cualquier aprendiente de ELE. Es de sobra conocido que un uso adecuado de las pausas, entre otras habilidades prosódicas, contribuye sustancialmente a mantener un canal de comunicación fluido, ya que hay elementos en las pausas que los oyentes suelen interpretar en términos de la personalidad del hablante. En la mayoría de las lenguas escritas las unidades consideradas (desde un punto de vista gramatical) palabras vienen separadas en la lengua oral por una pausa, que en español, y, según Juana Gil (2007: 298-299), pueden ser pausas virtuales u obligatorias, pausas intencionadas, de las que el hablante es plenamente consciente o pausas no intencionadas, que escapan de su control, llenas o vacías. Gracias a las pausas, los hablantes de una lengua son capaces de analizar el continuo de la cadena hablada en unidades más pequeñas como son las palabras. Las pausas, en definitiva, contribuyen de forma decisiva a caracterizar los

patrones rítmicos y entonativos de la lengua, aunque no todas cumplen la misma función.

Generalmente, una de las características de los grupos fónicos y entonativos de todas las lenguas naturales es que constituyen - salvo ciertas diferencias relacionadas con la estructura sintáctica y modalidades oracionales frecuentes en cada una- una unidad, por lo que no se puede intercalar pausas entre sus miembros, como hemos visto en el análisis fonológico contrastivo. Ante tal estado de cosas, es previsible que, debido a la universalidad de las pausas, especialmente las fisiológicas o respiratorias y las obligatorias, los aprendientes marroquíes registren un bajo número de errores y que las escasas desviaciones sean debidas a factores de índole intralingüística, relacionados más bien con el dominio incompleto en la lengua meta, que con la interferencia negativa de las propias lenguas previas de los aprendientes marroquíes de ELE. Concretamente, prevemos que, en honradas ocasiones, intercalasen pausas innecesarias entre ciertos siguientes constituyentes sintagmáticos inseparables en español, como señalan Quilis (1964:77) y Aguilar (2000: 103), forman parte de los grupos fónicos que componen los cuatros enunciados del ítem correspondiente, a saber: el artículo y el nombre, un nombre y un adjetivo, un adverbio y un verbo, un verbo y un pronombre, etc.

Por último, no queremos terminar aquí sin llamar la atención sobre un par de reflexiones. La comparación entre los sistemas fonológicos de las lenguas previas de los aprendientes marroquíes de ELE y el español nos permitió averiguar en qué aspectos difieren, en cuáles se asemejan y en cuáles coinciden. Sin embargo, el que las tres lenguas se parezcan en un aspecto determinado no garantiza que ese aspecto será fácil; del mismo modo o el que las dos lenguas sean muy distintas en otro aspecto no significa que ese aspecto será inevitablemente difícil. Parece lógico centrar la atención en los aspectos más difíciles. Así pues, no por ello se debe desatender los aspectos más fáciles, dado que éstos -generalmente las zonas de confluencia entre las tres lenguas- constituyen una valiosa plataforma, a partir de la cual los alumnos pueden transferir (transferencia positiva) a la LE parte de su competencia fonética en la L1. Así, sólo la investigación experimental nos permitirá comprobar qué grado de dificultad presenta en la práctica cada uno de esos aspectos.

Por otra parte, la comparación de las tres lenguas, en materia de segmental y suprasegmental, nos permitió suponer, pero sólo suponer y conjeturar sobre las

dificultades y/o errores potenciales de los aprendientes marroquíes de ELE. Ahora bien, para saber cuáles son exactamente los errores de los aprendientes en cuestión, los procesos de transferencia positiva y negativa de su lengua natal al ELE, etc., estimamos que la vía más directa y fiable es la de la experimentación fonética. Ya hemos recalcado en varias ocasiones que el análisis contrastivo, solo permite predecir las dificultades que experimentarían los aprendientes, puesto que, como señala Poch (1999: 85) este método de análisis no explica las causas de los errores, ni es capaz de predecir todas las dificultades en la adquisición de una lengua extranjera, como dice Lado (1957: 72), al advertir de que "La lista de problemas resultante de la comparación entre la lengua extranjera y la lengua natal [...] debe considerarse una lista de problemas hipotéticos, en tanto no se confirme su existencia en el habla de los aprendientes".

Es evidente que solo la parte empírica permitirá validar las hipótesis de trabajo que nos proporcionó el análisis contrastivo. Así pues, las hipótesis formuladas deben someterse a una comprobación empírica con el fin de demostrar o refutar su validez. En teoría, una hipótesis contiene en sí misma una respuesta provisional a una pregunta de investigación. Sin embargo, cuando una hipótesis se afirma mediante uno o varios experimentos o pruebas acústicas, auditivas, etc., es cuando realmente pasa a ser un hecho verdadero. Mientras no se logre este objetivo, se sobreentiende que no se ha alcanzado la verdad absoluta y definitiva en la materia en cuestión, sino, simplemente, la realidad a la que el estado de desarrollo científico del momento permite acceder, realidad que, los avances tecnológicos y científicos en general permiten ir superando día a día. En suma, la verdad de las hipótesis no confirmadas es solo provisional. Veamos a continuación si todas estas hipótesis van a quedar confirmadas tras el análisis de las grabaciones de la producción de los aprendientes marroquíes de ELE.

Ahora pasamos desde la especulación a la observación empírica. Son las propias manifestaciones de los aprendientes marroquíes de ELE las que centran el interés de nuestro estudio. Desde las predicciones en el plano de la abstracción vamos al espacio real de las producciones de los discentes, con el objeto de obtener datos empíricos que validen las hipótesis formuladas y favorezcan la explicación de los errores registrados. Aunque, en los próximos capítulos, pasamos a analizar de los principales errores fonéticos y fonológicos que cometen los aprendiente marroquíes de ELE. Ahora bien, para explicar sus causas y evaluar su gravedad y sus implicaciones didácticas, resulta necesario establecer las coordenadas socioculturales de los informantes, su contexto

socioeducativo, el estado actual de la enseñanza del español en el seno del mismo y los problemas y desafíos que se suscitan en este sentido. Así, antes de iniciar la fase de recopilación de datos del análisis de errores, se explica el diseño y el contenido de la encuesta realizada y las pruebas diseñadas para la configuración del corpus como base de nuestro estudio empírico. Así pues, hemos conformado un corpus oral a partir de las producciones de 30 informantes marroquíes, estudiantes del primer curso de Filología Hispánica, en la Universidad Muhammed V de Rabat.



9. Análisis de errores aplicado a la pronunciación de los aprendientes marroquíes del ELE.

Como hemos señalado anteriormente, para elaborar este trabajo nos hemos apoyado en los preceptos del AE, pero partiendo de la metodología propia del modelo de Análisis Contrastivo, cuyo propósito es la predicción del error y la mayor influencia de la lengua materna como factor determinante en la persistencia de determinados errores. Así, la metodología que usaremos en la segunda parte del análisis es el AE propuesto por Corder (1967: 212) -con ciertas adaptaciones debidas a la naturaleza específica de nuestra investigación-, puede ser desglosada en los siguientes pasos que pasamos a analizar:

- Recopilación del corpus.
- Identificación de los errores.
- Descripción de los errores
- Explicación de los errores.
- Confirmación de las hipótesis y caracterización de la interlengua.
- Evaluación de la gravedad de los errores y propuestas para solventarlos.
- Implicaciones didácticas.

9.1. Recopilación del corpus.

En esta fase del AE explicaremos con detalle el proceso de selección y elaboración de cada uno de los instrumentos de medida utilizados en nuestro estudio, desde el cuestionario de variables hasta cada una de las pruebas que hemos utilizado para medir la competencia fónica de aprendientes marroquíes de ELE.

9.1.1. Descripción del sistema educativo marroquí.

Antes de pasar al análisis de errores, conviene echar un vistazo al sistema educativo de los aprendientes marroquíes de ELE. Como veremos, la caracterización de este contexto educativo y sociolingüístico permite proporcionar información de gran interés sobre el contexto educativo en el cual están inmersos nuestros informantes y la enseñanza del español en el seno del mismo. El Ministerio de Educación Nacional, de la Enseñanza Superior, de la Formación de Cuadros y de la Investigación Científica es el encargado de la aplicación de la política gubernamental en el ámbito educativo marroquí. A la

estructura central del Ministerio, con un gran Departamento para la Enseñanza Superior y otro para la Enseñanza Escolar, hay que añadir un Comité Permanente de Programas y dieciséis Academias Regionales de Educación y Formación (AREFS). Estas Academias gozan de importantes atribuciones, resultado de la nueva política de descentralización que se pretende instaurar en el país. Se distribuyen por cada una de las regiones administrativas y están gestionadas por un Director, nombrado por decreto, a propuesta del Ministro y administradas por un Consejo. Los principales ciclos educativos obligatorios son la Enseñanza Primaria, la Colegial y la Secundaria Cualificante. La Enseñanza Secundaria Cualificante está integrada por tres tipos de formación, general, técnica y profesional, a los que corresponden respectivamente dos tipos de bachillerato: el general y el tecnológico-profesional, cada uno con diferentes especialidades, y una formación profesional breve.

- El ciclo de Cualificación Profesional, al que pueden acceder todos los alumnos que lo deseen, hayan conseguido o no el Certificado de Enseñanza Colegial. Dura uno o dos años, según la especialidad, e incluye, si es posible, la realización de prácticas en el medio laboral. El ciclo se reconoce con un Diploma de Cualificación Profesional (DQP).
- Al ciclo de Tronco Común solo pueden acceder los alumnos que han conseguido el Certificado de Enseñanza Colegial. Es un curso de transición entre las dos etapas y está integrado por una serie de módulos comunes y otros optativos en función de la opción que elija el alumno, adecuadamente orientado.
- El ciclo de Bachillerato tiene una duración de dos años y ofrece varias modalidades:
 - Bachillerato general que prepara para los estudios superiores. El alumno puede elegir entre diferentes ramas: Letras y Humanidades, y Ciencias y Técnicas Económicas y Gestión, Ciencias Experimentales, Ciencias Matemáticas, y Técnica. La etapa termina con un diploma de Bachillerato de Enseñanza General (BEG) que permite el acceso a las clases preparatorias o a la enseñanza superior, directamente.
 - Bachillerato de enseñanza tecnológica y profesional está dirigida a los alumnos que han seguido el Ciclo de Tronco Común o que están en posesión de un certificado de cualificación profesional (DQP). Dura dos años y se reconoce con un diploma de

Bachillerato de Enseñanza Tecnológica y Profesional (BETP), que permite acceder a las filiales de enseñanza técnica superior o a la vida activa directamente. Veamos comparativamente los dos sistemas educativos en el siguiente cuadro nº 5:

Sistema Educativo Español	Curso	Edad	Curso	Sistema Educativo Marroquí	
Guardería		3			
Preescolar	1º	4	1º	Preescolar	
	2º	5	2º		
	1º	6	1º	Enseñanza Primaria السلك الابتدائي	
Primaria (Obligatoria y gratuita)	2º	7	2º		
	3º	8	3º		
	4º	9	4º		
ESO (Obligatoria y gratuita)	5º	10	5º		
	6º	11	6º		
	1º	12	7º		
	2º	13	8º		
	3º	14	9º		
Bachillerato (Obligatoria y gratuita)	4º	15		Enseñanza Secundaria Cualificante السلك الثانوي التأهيلي (Obligatoria y gratuita)	
	1º	16	1º		
	2º	17	2º		

Cuadro 5: Ciclo de enseñanza primaria y secundaria marroquí comparado con el español.

Cuadro 5: Ciclo de enseñanza primaria y secundaria marroquí comparado con el español.

Como se puede observar en esta tabla, la Enseñanza Preescolar inicia la enseñanza obligatoria que tiene una duración de seis cursos, de los seis a los once años. Está estructurada en dos ciclos, el primero abarca dos años y el segundo dura cuatro. La obtención del Certificado de Estudios Primarios marca el final de la etapa. Los objetivos fundamentales son la adquisición y desarrollo de la lengua árabe y de una primera lengua extranjera, la introducción a las nuevas tecnologías, y la familiarización, desde el punto de vista oral, con una segunda lengua extranjera, pero no se ha incluido todavía. La educación secundaria está organizada en dos ciclos independientes: la enseñanza colegial y la enseñanza secundaria cualificante. La enseñanza colegial dura tres cursos, de los doce a los catorce años, a ella acceden los alumnos que han obtenido el certificado de estudios primarios, que quieren continuar estudiando y se preparan para entrar en la vida activa o para elegir una formación posterior. Al acabar los tres años, se puede obtener un Certificado de Enseñanza Colegial, Brévet d'Enseignement Collégial (BEC) que permite acceder al ciclo siguiente de Enseñanza Secundaria Cualificante que dura dos años.

En el sistema de enseñanza superior marroquí se distinguen dos ramas: una general, que se imparte en las diferentes facultades, y otra específica, de la que se encargan las Escuelas Superiores (Grandes Écoles) y los Institutos Especializados. A una y otra rama se accede después de obtener el título de Bachillerato, pero para ingresar en las Escuelas Superiores y en algunos institutos especializados, se exige, además de una buena nota en Bachillerato, una formación específica en escuelas preparatorias, de un año de duración y la superación de un examen de acceso. Desde el curso 2003-2004, la enseñanza universitaria, de acuerdo con la Charte Nationale d'Éducation et de Formation, se ha adaptado al sistema general europeo de titulaciones por lo que concede los títulos de Licenciatura, Master y Doctorado (LMD). Así pues, en dicho curso se puso en marcha un sistema pedagógico basado en módulos semestrales. La primera promoción con nueva licenciatura es del 2006-07, curso en que se implanta el sistema de master cuya primera promoción es de 2008, momento en que comienza la reforma de los estudios de doctorado. El nuevo sistema de enseñanza superior, llamado LMD (Licenciatura, Master, Doctorado), salió a la luz tras la reforma lanzada por el Gobierno marroquí en 2002 y tiene la estructura que reflejamos en la siguiente tabla nº 25:

BACH +8	Título de Doctor	
	Estudios de Doctorado	
BACH+5	Máster	Máster especializado
	Semestre 4	Semestre 4
	Semestre 3	Semestre 3
	Semestre 2	Semestre 2
	Semestre 1	Semestre 1
BACH +3	Licenciatura en Estudios Fundamentales	Licenciatura en Estudios Profesionales
	Semestre 6	Semestre 6
	Semestre 5	Semestre 5
	DEUG34	DEUP35
	Semestre 4	Semestre 4
	Semestre 3	Semestre 3
	Orientación asistida	
	Semestre 2	
	Semestre 1	
	Bachillerato	
Tabla 25: El nuevo sistema educativo universitario marroquí LMD ³⁶		

³⁴ Diploma de Estudios Universitarios Generales.

³⁵ Diploma de Estudios Universitarios Profesionales.

³⁶ Fuente: <http://www.flshr.ac.ma/>

Como se puede ver en esta tabla, el plan educativo LMD divide la enseñanza superior en tres niveles, a saber:

- Primer nivel: Comprende seis semestres de formación y conduce a la obtención de la titulación de Licenciatura en Estudios Fundamentales o Licenciatura en Estudios Profesionales
- Segundo nivel: El Máster que supone una especialización en un ámbito concreto o multidisciplinar máster y que comprende cuatro semestres de formación tras de la Licenciatura y conduce a la obtención del título de Maestro o Máster especializado (Bachillerato +5)
- Tercer nivel: El Doctorado, al cual se accede a través de un máster o máster específico, y por término medio los estudios se prolongan durante cinco años. En concreto, tiene tres años (seis semestres) de duración, prorrogables a un año o dos por el director del centro y a propuesta del Consejo de CEDOC (Bachillerato +8).

La Licenciatura constituye el primer ciclo universitario con una duración de seis semestres y da acceso a la vida laboral o a los estudios de master. La obtención de un Diploma de Enseñanza Universitaria Profesional (DEUP) o un Diploma de Enseñanza Universitaria Fundamental (DEUF), constituye un requisito para poder cursar la licenciatura correspondiente. El Máster corresponde al segundo ciclo universitario, se considera un nivel de profundización teórica y de preparación para la investigación. El título se consigue tras cuatro semestres de estudios, una vez obtenida la Licenciatura. El Doctorado es el tercer y último ciclo universitario. Se obtiene tras la defensa de una Tesis Doctoral, para cuya elaboración la ley estima una duración de tres o cuatro años. Se realiza en algunos centros que, en el marco de la Unidad de Formación e Investigación (UFR), pueden preparar dicho nivel.

El curso académico consta de dos semestres, abarcando cada uno que 16 semanas de formación y evaluación, y que corresponden a dos periodos: de septiembre a principios de febrero y el segundo de febrero a finales de junio. El ciclo de Licenciatura está organizado en seis semestres, divididos en dos cuatrimestres: S1, S3 y S5, que tiene lugar en el primer semestre y S2, S4 y S6, que tiene lugar en el segundo semestre. La titulación de Licenciatura tiene 24 módulos, 16 de ellos están reservados para la obtención de los títulos universitarios intermedios de DEUG y DEUP. Cada semestre

consta de cuatro módulos, con una carga horaria semestral de 320 horas. Un módulo tiene una carga horaria de 80 horas de formación y evaluación.

Por otra parte, la red de centros educativos incluye dos sectores, público y privado. La enseñanza pública, financiada por el Estado, acoge al 94% de los alumnos escolarizados, si bien en el medio rural, la capacidad de acogida de los centros públicos es escasa y es susceptible de mejora. La enseñanza privada, de la que se encargan la iniciativa particular y los servicios culturales extranjeros, franceses, españoles y americanos fundamentalmente, acoge al 6% del alumnado. En cuanto a los centros de enseñanza, la Primaria se imparte en las escuelas (Écoles), mientras la Secundaria Obligatoria, en los colegios (Collèges) y la Secundaria Postobligatoria o Cualificante, en los institutos (Lycées). Los Estudios Superiores se realizan en centros universitarios, Facultades, Escuelas Superiores e Institutos Especializados. Esos centros son de dos categorías establecidas según el tipo de acceso, libre o selectivo. Un caso especial lo constituye la Universidad Al Quaraouiyine de Fez, que es del Estado, por lo tanto pública, pero funciona como privada. Una red de centros privados de enseñanza superior, cuatrocientos sesenta, se ha establecido en quince ciudades del país. Durante este curso serán objeto de un proceso de homologación a partir de ciertos criterios establecidos por el MEN que no todos los centros cumplen. En septiembre de 2009 abrió sus puertas la primera universidad privada propiamente dicha en Casablanca; dos más, una en la misma ciudad y otra en Rabat, han anunciado su apertura en los cursos próximos. Todas pretenden una enseñanza de calidad que se impartirá en francés e inglés.

9.1.2. La enseñanza del español en el sistema educativo.

En el tercer curso de Primaria, se introduce la enseñanza del francés con ocho horas lectivas semanales en cada uno de los cuatro últimos cursos de primaria. En el último curso de la enseñanza secundaria colegial se introduce una nueva lengua extranjera, con una dedicación de dos horas lectivas por semana, en aplicación de la reforma que prevé ampliar el estudio de dicha lengua durante todo el ciclo. Los alumnos pueden elegir entre inglés, español, alemán, italiano y portugués, pero en realidad, en la mayoría de los centros, solo se ofrece inglés que es, según parece, la opción preferida por las familias. Esto provoca que las otras lenguas tengan una presencia muy reducida. Y, además, los alumnos no tienen garantizada la posibilidad de continuar sus estudios en

un instituto que ofrezca español. La siguiente tabla nº 26 refleja la situación del español en los institutos marroquíes durante el Curso 2011-2013:

Academias	Centros	Profesores	Alumnos
Souss Massa Draa - Agadir	24	42	1.367
Laayune-Boujdour Sakfa El	6	6	887
Oued Ed.Dahab-Lagoüira	4	4	189
Guelmin- Es Semara	1	3	130
Tadla-Azilal - Beni Mellal	6	16	996
Marrakech -Tensif- El Haouz	11	26	2.038
TOTAL ZONA SUR:	52	97	5.607
Dukkala-Abda	15	17	952
Chaouia Ouardiaga - Settati	4	5	946
Gran Casablanca	17	81	8.131
Rabat- Salé- Zemmour- Zaer	6	45	2.376
Gharb Chrarda Bni Hssen -	12	23	1.797
TOTAL ZONA CENTRO:	54	171	14.202
Tánger-Tetuán	30	72	11.807
Alhucemas Taza Taunate	13	25	801
La Oriental	32	17	1.093
TOTAL ZONA NORTE:	75	114	13.701
Fez-Bulemane	13	24	5.268
Meknes-Tafilalet	17	39	2.913
TOTAL ZONA CENTRO	30	63	8.181
TOTAL:	211	445	41.691

Tabla 26: Datos del Español en Marruecos. Curso 2011-2013.

Fuente: Datos basados en la información proporcionada por los inspectores y profesores de español del MEN marroquí.

Como se observa en esta tabla, las cifras ilustran la salud de hierro y el auge que está conociendo el español en diferentes partes del territorio marroquí. En la secundaria colegial, la enseñanza del español ha llegado a una cifra de alumnos considerable, aunque el número de centros en los que se ofrece es todavía muy reducido, solo el 8%. En la secundaria postobligatoria, el español se ha llegado a ofrecer hasta en el 45% de los centros; de hecho, es la tercera lengua extranjera, aunque a mucha distancia del inglés. Pero esa situación está cambiando en todo el país, salvo en el noroeste donde la presencia del español sigue siendo importante. En formación profesional, además del francés, se imparte un segundo idioma extranjero cuya elección depende mucho de la especialidad elegida. En el caso del español, su presencia es importante en la rama de turismo y hostelería. El francés y el árabe se siguen estudiando con una carga lectiva de

seis horas semanales por curso y asignatura durante toda la etapa. En el ciclo de Tronco Común, el alumno puede proseguir con la lengua estudiada el curso anterior, si es que se imparte en el centro elegido, si no, se verá obligado a cursar una nueva lengua, la que oferte el centro. Tres horas semanales se dedican al estudio del segundo idioma en el curso de Tronco común. Después, las horas de dedicación a la lengua elegida varían según la opción de bachillerato que se curse. Así, los estudiantes de Letras puras tienen cinco horas semanales en cada curso; a la opción de Humanidades se le asignan cuatro horas semanales; finalmente, los estudiantes de ciencias dedican tres horas al idioma. Las pruebas de bachillerato son diferentes también para cada una de las opciones.

El profesorado de este ciclo tiene que estar en posesión de una licenciatura en español. Tras superar una primera fase de oposición, sigue un año de formación que culmina con un examen que lo habilita para ser "funcionario en prácticas", periodo que se prolonga un año más y que concluirá con la obtención del CAPES. España ha colaborado con el Ministerio de Educación de Marruecos en la formación de los futuros profesores de español en el Centro Pedagógico Regional (CPR) de Tánger que es el único que se ocupa de la formación de profesores de español de Colegial en todo el país. El español, incluido en el bachillerato marroquí desde los años sesenta, tiene una posición no exenta de vaivenes. Hoy los alumnos de colegial optan en su mayoría por el inglés, y desean seguir manteniendo esta opción cuando pasan al ciclo siguiente, Tronco Común. El interés por el español existe, pero su espacio que sería el correspondiente a una tercera lengua extranjera, después del francés e inglés, constituye una opción extremadamente difícil dada la compleja situación lingüística del país, ya mencionada.

Según los últimos datos recogidos, se observa, además, que el español aumenta notablemente en las zonas urbanas mientras que se mantiene en las zonas rurales. Como hecho positivo se puede destacar la oferta de español en las academias del sur, por primera vez. Los profesores de Secundaria Postobligatoria tienen que ser necesariamente licenciados y su proceso de formación en las Escuelas Normales Superiores (ENS) de Tetuán y de Fez sigue los mismos pasos que los ya explicados para el profesorado de Colegial. Por otra parte, en la Formación Profesional, en los Institutos Especializados de Tecnología Aplicada Hotelera y Turística, el español tiene una fuerte demanda, como consecuencia de la importancia del sector turístico en la economía del país, el creciente número de turistas españoles que lo visitan y el hecho de que muchos

de los alumnos que salen de esas escuelas son contratados inmediatamente por empresarios españoles.

Marruecos es el país donde cuantitativamente se estudia más español por las circunstancias históricas y por cercanía geográfica. Ya desde 1970 se registran oficialmente numerosos estudios sobre el español en Marruecos, aunque la presencia lingüística española en dicho país se remonta al siglo XV y principios del siglo XVI, y recientemente a la época del Protectorado. Hoy día, el español se considera una de las lenguas más importantes en Marruecos por el fenómeno de la migración. La lengua española se enseña y aprende de modos diferentes: licenciaturas en filología y literatura española, diplomaturas, licenciaturas y diplomaturas en traducción e interpretación, diplomaturas en turismo, comercio y relación diplomática o simplemente como lenguas optativas en las diferentes facultades.

En seis facultades de Letras (Facultades de Letras y de Ciencias Humanas de Mohammed V de Rabat, Sidi Mohammed Ben Abdellah de Fez, Ain Chok de Casablanca, Abdelmalek Essaadi de Tetuán e Ibnou Zohr de Agadir y en la Facultad de Letras de Nador, se pueden cursar estudios de Lengua y Literatura Españolas. Cerca de tres mil alumnos estudian la especialidad, durante el curso 2009. Además, en siete facultades y ocho escuelas universitarias, el español se ofrece como lengua complementaria. En concreto, el español se cursa actualmente en las siguientes universidades y centros universitarios marroquíes:

- Departamento de Lengua española, Facultad de Letras, Universidad de Ben Msik-Sidi Ottman, Casablanca.
- Escuela de Ciencias de la Información, Rabat.
- Departamento de Lengua española, Escuela Normal Superior, Martil-Tetuán.
- Escuela Superior Rey Fahd de Traducción, Tánger.
- Departamento de Español (Lengua española, Literatura española, Cultura hispánica), Universidad Abdelmalek Essaádi, Marti-Tetuán.
- Departamento de Lengua española, Facultad de Letras, Universidad Cadi-Ayyad, especialidad lengua española, Marrakech, Marruecos.
- Departamento de Español (Lengua española, Literatura española), Facultad de Letras, Universidad Chouaib Doukkali, El Jadida.

- Departamento de Español (Especialidad en Lengua española; Literatura española), Facultad de Letras-Ain Chok Universidad Hassan II, Casablanca.
- Departamento de Español (Lengua española), Facultad de Letras, Universidad Hassan II, Mohammedia.
- Departamento de español (Lengua española), Facultad de Letras, Universidad Mohamed I Literatura española, Ouajda.

En los Centros de Formación de Cuadros, cerca de 700 alumnos cursan el español; de ellos, 170 en el Instituto Superior Internacional de Turismo de Tánger, 237 en el Instituto Superior de Técnicas Turísticas de Mohammedia y 141 en la Escuela de Biblioteconomía de Rabat. En el sector privado se estudia español no sólo en los centros superiores, sino también en academias que preparan para la selectividad a los alumnos que quieren hacer sus estudios universitarios en España.

9.1.3. Los informantes.

Como es bien sabido, una fase previa a la de planificación y establecimiento de objetivos es la del análisis de necesidades de los alumnos o del grupo en su conjunto. Un buen instrumento para ello es la preparación de cuestionarios. Gracias a ellos, podemos recoger datos sobre opiniones, experiencias previas, conciencia de ciertos fenómenos, gustos, estilos de aprendizaje, etc. Puesto que nuestro estudio se enmarca dentro de las investigaciones cuantitativas, su interés reside en la cantidad de sujetos encuestados y en la exhaustividad y profundidad de los datos. Por ello, se procuró que la selección de la muestra fuera bastante representativa de sujetos, con un perfil determinado e idóneo para responder consecuentemente al cuestionario y a la prueba en cuestión. Así pues, a nuestra llegada al centro, tuvimos la suerte de conocer al profesor Hicham Fedi, investigador inmerso igualmente en preocupaciones específicas vinculadas con el aprendizaje y enseñanza del ELE, y, con su aprobación y visto bueno, se mandó el cuestionario vía email a los encuestados. Es de destacar en este sentido el valioso apoyo y cooperación del citado profesor de español que, siempre preocupado por colaborar en nuestro experimento, no escatimó ningún esfuerzo alguno para proporcionarnos toda ayuda necesaria.

En la investigación participaron al final 30 alumnos, de un total de 60, que estaban invitados a realizar la prueba. Todos son estudiantes del primer curso de Filología

Hispanica, en la Universidad Muhammed V de Rabat. De los 30 alumnos participaron en la investigación, 13 mujeres y 17 varones, lo que supone un cierto equilibrio entre informantes masculinos y femeninos. No cabe duda de que habría sido deseable un número de informantes superior, pero eso nos habría obligado a seleccionar informantes de diferentes universidades marroquíes, con lo que el riesgo de tergiversar las condiciones de realización de la prueba y la homogeneidad de la muestra tal vez se habría incrementado. Además, habría dado lugar a un volumen de resultados muy superior, excediendo quizás los objetivos planteados para el presente trabajo. Como criterios de selección se han utilizado la edad, el género, la lengua materna, el nivel lingüístico, el tipo de contexto educativo y el área geográfica de proveniencia. Adoptamos como criterios prioritarios la lengua materna y el nivel lingüístico puesto que el examen del impacto de ambos factores sobre su producción era uno de nuestros objetivos principales.

En el análisis de las producciones de los aprendices de lenguas extranjeras, como en la sociolingüística, el principal problema al que se enfrenta el investigador es la falta de uniformidad de los informantes. ¿Cómo lograr datos homogéneos a partir de veinte, cien o dos mil informantes, con una formación y un historial posiblemente distinto? Conscientes de dicha problemática, se procuró, desde el principio, que el grupo fuera homogéneo: de la misma, edad, nacionalidad, lengua materna y nivel en español. De hecho, en el momento de la compilación del corpus su edad era 19 años. Todos los estudiantes seleccionados comenzaron a estudiar el español a los 16 años de edad, por lo que no hay diferencias en la edad de inicio de la adquisición y, por ende, a un nivel de lengua le corresponde una misma edad. Dado que, como hemos visto en el marco teórico, mucho se ha discutido sobre la existencia de un período crítico (Lenneberg, 1967) o sensible (Mack, 2003), para la adquisición de L2 y LE. La selección de personas adultas con idéntico inicio en el aprendizaje del español nos permitió comprobar el impacto de esta variable sobre la competencia fónica.

La selección de los informantes tuvo en cuenta también que los niveles de lengua fueran homogéneos. Los informantes se han seleccionado, de modo voluntario, durante el curso académico 2012/2013, concretamente a finales del mes de noviembre, de manera que los alumnos pertenecientes a este curso habían completado tres años de lengua española, por lo que se puede estimar que se hallaban aún en una etapa intermedia de su interlengua, correspondiente a un nivel entre B2 y C1 del MRCE, teniendo en cuenta

que el tiempo total dedicado a la materia Lengua Española, en el ciclo de Secundaria marroquí, era únicamente de cuatro horas semanales.

Así, todos los informantes son residentes en Rabat y su contacto con el español proviene mayormente de la instrucción formal, donde el input lingüístico proviene del entorno escolar. Todos ellos comenzaron a estudiar esta lengua optativa, como segunda lengua extranjera, a los 16 años de edad, en la Secundaria marroquí. Por la naturaleza de las instituciones a las que asisten -la Secundaria pública marroquí y su nivel socio-económico es normalmente un nivel medio-, todos los informantes poseían al menos el título marroquí de Bachillerato en Letras Modernas. Sus objetivos son estrictamente académicos y orientados a la obtención del título de Licenciatura en Estudios Fundamentales. No se trata entonces de un grupo de aprendices de nivel inicial que simplemente aspiran a satisfacer sus necesidades comunicativas de supervivencia, sino de un grupo de estudiantes de nivel intermedio, que han alcanzado un grado de competencia comunicativa respetable y que aspiran a dotar a sus emisiones de un alto grado de corrección formal y discursiva.

Por último, cabe señalar que la elección del centro donde se realizó la recogida del corpus se debió básicamente a dos circunstancias:

- El número de candidatos escolarizados en el Departamento de Estudios Hispánicos de esta Facultad era lo suficientemente amplio para conformar la muestra de la investigación. De esta manera, se contribuía, como dijimos anteriormente, a la uniformidad de dicha muestra, al evitarse la mezcla de varios centros, con lo que el riesgo de tergiversar las condiciones de realización de la prueba y la homogeneidad de la muestra tal vez se habría incrementado, dando lugar además a un volumen de resultados muy superior a los planteados en nuestro trabajo.
- El prestigio incuestionable de la institución.

Al decidir que la investigación que se iba a llevar a cabo con informantes estudiantes del primer curso de español de la carrera de Estudios Hispánicos (Filología Hispánica), ofertado por el Departamento de Español de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, adscrita a La Universidad³⁷ Mohammed V de Rabat, nos vimos obligados a empezar por

³⁷ La Universidad Mohammed V fue fundada, en vísperas de la independencia de Marruecos, en 1957, por Su Majestad el Rey Mohammed V. Considerada la primera universidad marroquí moderna, se

una pequeña investigación curricular para determinar cuáles son los objetivos y contenidos que componían dicha titulación, el sistema universitario en que se circunscribe y la institución que la imparte.

Desde su fundación englobó en su estructura prestigiosas instituciones académicas, tales como la Facultad de Letras y Ciencias Humanas (cuyo núcleo se remonta al año 1919), la Facultad de Ciencias (fundada en 1947), la Facultad de Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales (1949), la Escuela de Ingenieros de Mohammadia (1959), la Escuela de Tecnología (1993), El Instituto Científico (1920), El Instituto de Estudios Hispánicos de habla portuguesa (2002). La Universidad Mohammed V se integró fácilmente en el tejido social regional y nacional-económico y tiene suscritos más de 500 convenios de cooperación con prestigiosas universidades internacionales, organizaciones, asociaciones e instituciones de nivel nacional, regional, árabe e internacional. La Universidad Mohammed V cuenta con 41 laboratorios, 71 grupos de investigación científica independientes, siete centros de excelencia, que están respondiendo a sus preocupaciones y haciendo realidad su misión. En términos de producción científica, la Universidad Mohammed V publica en diferentes campos científicos, como las ciencias, la literatura y el derecho en revistas internacionales y revistas nacionales. También registra las patentes a nivel nacional o internacional.

En cuanto al plan de estudios de la Licenciatura en Estudios Hispánicos, cabe decir que esta titulación persigue una formación general en lengua y literatura españolas y pretende ofrecer una formación específica encaminada al aprendizaje y la adquisición de conocimientos sobre la historia y la civilización de las culturas de habla hispana. Los objetivos que se propone son los siguientes:

a) Objetivos lingüísticos:

- Conocer la evolución interna y externa del español, así como las variedades del español actual con especial atención a la variedad diatópica.
- Reconocer los contextos histórico-culturales y artísticos en que cristaliza y se desarrolla tanto la lengua española como las literaturas hispánicas, capacidad para interrelacionar las producciones lingüísticas y literarias con dichos contextos, y

distinguió desde entonces por la riqueza de su tradición forjada a lo largo de medio siglo de experiencia y se caracterizó principalmente por su historia estrechamente vinculada con proyecto nacional de construcción de un Marruecos moderno y próspero.

valoración de la lengua y la literatura como medios de expresión de las inquietudes y la cosmovisión humanas.

- Entender la naturaleza del lenguaje y de sus funciones, junto a la capacidad para la organización y transmisión de conocimientos, ideas e informaciones complejas sobre las materias y asignaturas del programa de manera coherente, y para la elaboración de exposiciones, comentarios bibliográficos y recensiones.
- Interpretar de manera crítica las corrientes teóricas y metodológicas de la lingüística, así como de la función instrumental de los diferentes elementos lingüísticos que constituyen el español actual, y capacidad para aplicar los conocimientos instrumentales a la explicación de los diferentes tipos de textos, especialmente a los literarios, como construcciones lingüísticas.
- Identificar las características, autores y obras más relevantes de los distintos periodos y géneros de las literaturas hispánicas, y capacidad para buscar y sistematizar información, con rigor y coherencia, sobre distintas épocas, tendencias, géneros, autores y obras a través de fuentes tradicionales y de tecnologías específicas.
- Aplicar los métodos e instrumentos de la crítica textual y de la edición de textos en español, y capacidad para identificar temas y problemas de investigación, discriminando su relevancia.
- Conocer los métodos y técnicas del análisis literario y capacidad para analizar críticamente discursos literarios y no literarios con el uso apropiado de las técnicas de análisis.
- Saber interrelacionar los distintos aspectos de la filología y para relacionar el conocimiento filológico con otras áreas y disciplinas.

Por tanto, la titulación ofrece al universitario marroquí salidas profesionales que abarcan tanto el sector público como el privado y pretende lograr una variedad de objetivos distribuidos en tres tipos: cognitivos, metodológicos y profesionales.

b) Objetivos cognitivos:

- Proporcionar el estudiante tiene conocimiento de la lengua española y sus variedades diatópicas, así como la literatura, las sociedades y las culturas hispánicas.
- Conocer y comprender el idioma y la cultura, comunicativa que son específicas de las empresas y el pensamiento hispánico.

- Comprender y adquirir competencias socio-culturales para comunicarse con este mundo hispano donde el español es la lengua materna de casi la mitad de mil millones de personas.
- Intensificar el papel de la literatura y la traducción como herramienta en el desarrollo de las competencias lingüísticas y de acercarse al contexto sociocultural de la lengua meta, así como el enfoque intercultural de la lengua meta en el idioma materno o de otros idiomas y viceversa.
- Aprender los conceptos básicos de la interacción intercultural utilizando la lengua española como un componente entre otros idiomas para que sea útil en un mundo globalizado.

c) Objetivos metodológicos:

- Aprender a desarrollar sus conocimientos de de lengua extranjera.
- Adquirir el análisis técnico y la síntesis.
- Adquirir la metodología básica para el uso de tecnología de la información.

d) Objetivos profesionales:

- Formar profesionales autónomos capaces de movilidad en un contexto globalizado, centrándose en el mundo de la traducción, la comunicación, la edición y el turismo.
- Formar especialistas carácter bifuncional destinados al mundo de la enseñanza y al servicio público.

Por último, cabe añadir que el Departamento de Español de la Facultad de Letras de Rabat ofrece actualmente (curso universitario 2014-2015) un Máster titulado: "*Máster especializado en Literatura, Sociedad e Historia de América Latina*".

9.1.4. El cuestionario.

Tras haber presentado los informantes y realizado la investigación curricular citada, se pasa a la segunda fase de la investigación que consiste en el diseño de los instrumentos de recogida de datos. Para perfilar un bosquejo general del grupo y recoger datos personales útiles para la investigación, se distribuyó un cuestionario, compuesto por cuatro folios, (Ver Anexo 1), en formato Word, a cada estudiante, a través del profesor de estos últimos, y se les pidió que respondieran a las distintas preguntas que contiene

el correo enviado por el profesor, preferentemente en su domicilio, para no obstaculizar las clases en curso. Cada informante, tras cumplimentar el cuestionario, debía asignarle un número de uno a 60 y convertirlo al formato pdf, antes de enviarlo al profesor. En la primera parte del mismo, se pedía una serie de informaciones relacionadas con la propia experiencia de dichos sujetos como alumnos de español, mientras la segunda parte consistía en una reflexión personal de los alumnos en cuestión sobre su propio proceso de aprendizaje del español, en general, y de la pronunciación, en particular, especialmente las dificultades con las que se han enfrentado en dicho proceso. Dicho cuestionario, en formato Word, se mandó vía email a todos los informantes a principios de diciembre de 2012 y fue devuelto cumplimentarlo a su profesor, vía email, que nos lo hizo pasar para analizarlo a finales de enero de 2013.

En consecuencia, procedimos al diseño del cuestionario con preguntas de respuesta múltiple que posibiliten la obtención de informaciones sobre las dimensiones afectivas, cognitivas de su proceso de aprendizaje del español, sin desdeñar, naturalmente, aquellas informaciones de carácter personal (edad, sexo), académica (centro de estudios, curso académico), y lingüística (lengua o lenguas maternas, lenguas extranjeras y/o dialectos marroquíes). El cuestionario fue elaborado siguiendo modelos comúnmente empleados, entre otros por Cohen & Manion (1990: 143), para la obtención de todo tipo de información sobre las posibles variables intervinientes en una investigación educativa. Un posible inconveniente de este instrumento es la incertidumbre sobre la veracidad de las respuestas. Por este motivo, la realización del cuestionario se efectuó de modo anónimo, para asegurar en parte la veracidad de las respuestas y poder evitar posteriores correlaciones entre individuos y variables. Por otra parte, y, considerando el nivel elemental-intermedio del español de los alumnos marroquíes, objeto de la investigación, el cuestionario se diseñó en un nivel asequible de castellano para no correr el riesgo de obtener información errónea, debido a una posible mala interpretación de las preguntas por parte de los informantes.

Aparte de presuntas relacionadas con la edad, sexo, centro de estudios, curso, año académico, lengua o lenguas maternas, se consideró necesario hacer alusión a ciertos aspectos relacionados con la motivación de los participantes (10 preguntas), aunque asumimos, desde un principio, que, como estudiantes de Filología Hispánica y especializados en la lengua española, todos comparten supuestamente esta motivación y este deseo de profundizar no sólo en el estudio de la lengua, sino también de la cultura

española. Con respecto a la autoevaluación de la competencia lingüística en español, se plantearon las preguntas siguientes:

1. ¿Por qué ha elegido el español como especialidad en la universidad?
2. ¿Antes de acceder a la carrera de Filología Hispánica en la universidad, dónde ha estudiado español? Marque una cruz en las casillas correspondientes: ¿Durante cuánto tiempo has estudiado español?
3. ¿Has visitado España o estudiado en ella u otros países de habla hispana?
4. ¿En caso afirmativo, cuánto tiempo duró el curso o la visita?
5. ¿Sueles leer libros o revistas en español?
6. ¿Tienes amigos españoles con los que practicar español?
7. ¿Ves o escuchas programas de televisión o radio en español?
8. ¿Suele escribir en español para mandar correos electrónicos (emails)?
9. ¿Cree que el español es una lengua difícil?
10. ¿En caso afirmativo, qué aspectos del español le resultan más difíciles?

Con respecto a la autoevaluación de su opinión acerca del aprendizaje de la pronunciación del español, se plantearon las preguntas siguientes:

1. ¿Qué piensa de la pronunciación?
2. ¿Le parece importante mejorar la pronunciación?
3. ¿A qué obstáculos fonéticos (relacionados con la pronunciación) se ha enfrentado al aprender esta lengua?
4. ¿Ha notado algunas diferencias en la pronunciación entre el árabe y el español?
5. ¿Puede indicarlo brevemente?
6. ¿Ha recibido clases de pronunciación en Secundaria?
7. En caso afirmativo, ¿cuánto tiempo duraron las sesiones de pronunciación impartidas por el profesor?
8. ¿Qué contenidos de pronunciación han dado en Secundaria? Marque una cruz en las casillas correspondientes:
9. Respecto a la ortografía del español, ¿qué aspectos del español le resultan más difíciles?

9.1.5. La prueba de la evaluación.

Los cuestionarios propuestos a los alumnos sirvieron como fuente de datos afectivos, lingüísticos, socioeducativos y geográficos, para poder interpretar su experiencia y motivación por el aprendizaje del español y el concepto que tienen de la pronunciación. Así, pudimos saber cuáles son sus principales dificultades, si tienen conciencia de la importancia de este componente y en qué circunstancias lo aprendieron o no. Tras este primer acercamiento cualitativo, se manejaron otros instrumentos de recogida de datos consistentes en grabar su pronunciación a través de una prueba de lectura en voz alta. Antes de leer y grabar sus producciones orales, los informantes estaban invitados a escuchar el contenido de la prueba, leído en una voz nativa por una profesora de ELE, y que estaba grabada en el mismo aparato. Debido a la importancia de la percepción, planteada y subrayada en varias ocasiones en el marco teórico, se insistió en que los informantes escuchasen previamente la grabación del texto en cuestión, leído por la profesora nativa, que previamente, procedió a la lectura de los diferentes ítems de la prueba, para que su grabación sirva como referente auditivo a los informantes. No se trataba de “reprochar” los errores de pronunciación de nuestros sujetos, sino de llegar a caracterizar su interlengua fónica. Por ello, y antes de la grabación, se concedió a los sujetos todo el tiempo necesario para que se familiaricen con el texto de la prueba en cuestión y puedan escucharla y practicarla las veces que quieran, hasta conseguir que sus producciones suenen lo más correcto y natural posible. Técnicamente la prueba se desarrolló en las siguientes circunstancias:

- La prueba se realizó en el curso académico 2012-2013, entre principios de diciembre de 2012 y finales de enero de 2013.
- Consistió en leer en voz alta de una lista de palabras en organizadas e ítems segmentales y suprasegmentales.
- Las grabaciones se realizaron con una grabadora digital, marca Sony VN-4100PC.
- Se utilizó el programa Praat (Boersma y Weeninck, 2005) para el análisis acústico de los errores entonativos y del ritmo.
- Para el tratamiento de los datos se utilizó el programa ofimático la hoja de cálculo de Office, Excel, versión 2010, con el fin de realizar ciertos cálculos estadísticos básicos (media aritmética y porcentajes, principalmente).
- En total el corpus consta de 2 horas y 23 minutos de producciones grabadas.

- Posteriormente el corpus fue transcrito fonética y ortográficamente.
- Se informó a todos ellos de que el propósito de la prueba no era evaluarles; creemos que de este modo conseguimos atenuar el grado de ansiedad que algunos estudiantes, por factores emocionales, experimentan ante cualquier tarea o trabajo académico.
- Para una localización más cómoda y rápida de las muestras que utilizamos en el análisis, hemos cada informante debía asignar un número a su grabación. Para consultar la grabación original de la producción de los participantes, remitimos al CD adjuntado a este estudio.
- Para que el informante se sintiera lo más cómodo posible, no actuara bajo presión y no influyeran otros aspectos psicológicos, como el sentimiento de vergüenza o el miedo al ridículo, se invitó a los informantes a que realicen las grabaciones en la intimidad, en el lugar que más les apetezca, y donde nadie les pudiera molestar. Además, y para que no se sintieran especialmente cansados, a los participantes se les concedió dos meses para leer y grabar su propia producción.
- Se intentó que la producción oral no estuviese condicionada —por eso los informantes no sabían qué elementos serían después analizados— y que la prueba fuera factible en términos de realización, duración, etc.

Dentro de los problemas con que nos hemos enfrentado en la realización y el análisis a las producciones, cabe señalar alguna deficiencia en la calidad del sonido y el ruido ambiental que aparece en algunas de ellas. Posiblemente, el alejamiento de la grabadora, la falta de seriedad de algunos estudiantes no ayudaron demasiado a conseguir unas grabaciones con buena calidad de sonido, aunque a muchos informantes se les oye más claramente, dada la calidad auditiva que presentan sus grabaciones en general. Otro problema surgió al comprobar que dos de los informantes dejaron en blanco la lectura de los ítems suprasegmentales. Un problema adicional fue la omisión de asignar al comienzo de la grabación de un número identificativo por parte del algún informante que no observó las instrucciones previas a la grabación, por lo que se les asignó un número alternativo de uno a 60. Sin embargo, estas circunstancias con las que nos hemos encontrado no fueron impedimento para el análisis de las grabaciones y la obtención de datos relevantes para la investigación.

Por otro lado, la selección de un número de fonemas vocálicos y consonánticos y demás contenidos suprasegmentales para este test está basada en la prevista dificultad articulatoria que estos presentan, como hemos visto al final del análisis contrastivo fonológico, a los aprendientes marroquíes de ELE y en los conflictos comunicativos que se podrían generar en la interacción con nativos. Por ello, a través de esta prueba se valora, en primer lugar la calidad de la producción fonológica y, en segundo plano, la fonética, si bien, al tratarse de una prueba de lectura, también los conocimientos grafo-fonológicos se encuentran implicados. Es bien sabido que el conocimiento ortográfico y grafo-fonológico es un aspecto clave en la pronunciación y desde el principio considerábamos que debe ser evaluado. Para realizar con éxito esta tarea de lectura, además de una buena pronunciación, es necesario el conocimiento de las correspondencias grafo-fonológicas y/o disponer de representaciones ortográficas de las palabras que permitan reconocerlas de manera global y recuperar así su forma fonológica.

Así pues, el corpus que sirvió de base para el estudio empírico está formado por un solo tipo de prueba, la lectura de una lista de 323 palabras, repartidas entre 244 palabras a nivel segmental y 18 frases de diferente modalidad oracional, de un total 79 palabras, a nivel suprasegmental. La preselección de los fonemas vocálicos y consonánticos se basó en la propuesta de Flege (1987a, 1991, 1996, en Llisterri, 2003) y en las hipótesis que hemos formulado al final del análisis contrastivo para predecir los posibles errores de pronunciación de los aprendientes marroquíes de ELE como resultado de las diferencias fonológicas y fonéticas entre lenguas. Por otra parte, hemos optado por la lectura, o sea, la palabra escrita, para evaluar la pronunciación de los aprendientes marroquíes de ELE, por varias razones: primero, porque es una prueba fácilmente realizable y capaz de ofrecernos datos suficientes para caracterizar los posibles errores de pronunciación de dicho aprendientes. En segundo lugar, porque permite a los informantes un alto grado de libertad. Ya hemos visto en el marco teórico, que de todos los procedimientos que existen para evaluar la pronunciación, la lectura es quizás el más controlado, ya que el investigador puede participar en su desarrollo con la elección de las palabras, longitud, grado de dificultad, etc. Y en tercer lugar, y tal como lo recalco Gil Fernández (2007: 320), la lectura ha sido y es bastante común, para evaluar la pronunciación. Como apuntan van Weeren y Theunissen (1987: 161), una ventaja de este procedimiento es que pueden obtenerse fragmentos de habla comparables de

distintos examinados; otro punto a su favor es que el profesor puede controlar la citada longitud y el nivel de dificultad del texto leído.

Hemos actuado de este modo porque, por otra parte, basarse realmente en la lengua hablada para evaluar la pronunciación no es sencillo de llevar a la práctica, aunque, sería lo primero que tendríamos que hacer para enseñar una la pronunciación del ELE. Como es bien sabido, un corpus de habla espontánea comporta más problemas de análisis, porque en general aparece un mayor número de formas reducidas que en lectura, y normalmente la duración de los sonidos es menor. A pesar del interés que puede suponer el análisis de un estilo de habla más espontáneo, aquí hemos considerado conveniente contar primero con una descripción detallada y preliminar de la producción de los aprendientes marroquíes de ELE en un estilo de habla más fácil de controlar. Es más, la pronunciación normal, espontánea y no condicionada por la lengua escrita tiene unas características fonéticas que se alejan bastante de la pronunciación "normativa". En este sentido, y aun así, no descartamos, en futuras investigaciones sobre este colectivo de los aprendientes arabófonos de ELE, ampliar este corpus de textos, compendiando además otros materiales de tipo oral, pues consideramos sugestiva la idea de comprobar si estos errores localizados reaparecen igualmente en muestras de lengua hablada.

En lo que atañe a los criterios y procedimientos de evaluación, partimos de la convicción de que corregir con rigor la pronunciación e identificar los errores de pronunciación de un alumno es una tarea ardua, como bien saben todas aquellas personas que se dedican a la práctica docente. En primer lugar, porque con frecuencia las apreciaciones acerca de la calidad y el nivel de corrección fonética de las emisiones de un alumno varían considerablemente dependiendo de la objetividad y subjetividad de un oído fino y de la precisión en la audición y percepción de la persona que las juzga. En segundo lugar, porque es complicado separar la pronunciación de los otros aspectos de la producción oral del examinado (la fluidez, el léxico, la precisión gramatical, etc.) y enjuiciarla independientemente.

En la evaluación del componente de pronunciación de esta prueba participaron el investigador, junto con una profesora nativa, licenciada en Filología Hispánica e Italiana y con una dilatada experiencia docente en la enseñanza del ELE. La evaluación de la prueba fue muy laboriosa y comprendió los siguientes pasos:

- (a) digitalización de la prueba,
- (b) audición de la prueba, todas las veces que sea necesario, para así asegurar la necesaria objetividad,
- (c) transcripción fonética y transliteración en mayúsculas de los errores detectados, junto con la transcripción fonológica, a título de modelo de pronunciación, que guíe la corrección de los errores registrados y, por último,
- (d) nueva reproducción y audición conjunta, para revisar posibles nuevas desviaciones, discutir posibles discrepancias entre nuestra evaluación y la de la profesora colaboradora y consensuar una misma evaluación para cada uno de los diferentes ítems de la prueba.

En algunos casos, hubo que recurrir a la decisiva valoración del director de esta tesis para la dilucidación de algún aspecto concreto. En otros, se recurrió a la interpretación del programa de Praat, el cual permite calcular y grabar la curva de frecuencia fundamental, en el caso de los errores entonativos y rítmicos, como se puede apreciar en las diferentes imágenes que iremos insertando en la fase de descripción de los errores.

Para la evaluación de la prueba, y acorde con el criterio comunicativo adoptado en esta investigación, se recurrió, como hemos señalado con anterioridad, en primer lugar al criterio de pertinencia y relevancia fonológica; en segundo lugar, fonética y, finalmente, grafo-fonológica. La investigación no persiguió la corrección estadística de los errores de las producciones, aunque se envió al profesor marroquí colaborador, tras terminar la evaluación de la prueba, una relación con todas las desviaciones detectadas, para hacerla pasar a sus alumnos. En este sentido, no se penalizaron los errores registrados, ni se establecía una puntuación, porque no es éste el objetivo de la investigación. El contenido de la prueba es el siguiente:

A) Ítems segmentales.

- Ítems vocálicos (114 palabras). Se compone de seis ítems secundarios, a saber:

1. Lea en voz alta las palabras siguientes (33 palabras):

- Era, eco, ética, enano, ejemplo, ceja, pera, meta, bella.
- Hijo, isla, ira, imaginar, indicar, cita, chiste, tímido.
- Ojo, orden, hoja, rostro, cosa, roto, contento, oído.
- Luna, duro, gruta, uña, bufanda, culebra, tribu, cónsul.

Objetivo de este ítem: Diagnosticar posibles errores fonológicos relacionados con la discriminación de las vocales españolas medias y altas.

2. Lea en voz alta los pares de palabras siguientes (9 pares, o sea 18 palabras):

- Peso / piso, lela / lila, pera / pira, legar / ligar, rezar / rizar.
- Puso / poso, fruto / froto, estufa / estofa, churro / chorro.

Objetivo de este ítem: Diagnosticar posibles errores fonológicos relacionados con la discriminación de las vocales españolas medias y altas en pares mínimos.

3. Lea en voz alta las palabras siguientes (28 palabras):

- Viaje, hacia, rabia, piadoso, siempre, invierno, bien, miel.
- Guapa, cuatro, agua, igual, lengua, suelo, ciruela, jueves, cigüeña.
- Aire, baile, paisaje, reina, peine, ley, reino, jersey, boina, heroico, gasoil.

Objetivo de este ítem: Diagnosticar posibles errores fonológicos relacionados con la pronunciación incorrecta de los diptongos españoles crecientes (ia, ie, ua, ue, üe) y decrecientes (ai, ei, ey, oi).

4. Lea en voz alta las palabras siguientes (22 palabras):

- Asia / asa, nieto / neto, patio / pato.
- Agua / haga, suave / sabe, contiguo / contigo, luisa / lisa.
- Peinar / penar, gaita / gata, paisaje / pasaje, veinte, vente.

Objetivo de este ítem: Diagnosticar posibles errores fonológicos relacionados con la pronunciación incorrecta de los diptongos españoles crecientes y decrecientes, en pares mínimos con palabras sin diptongos.

5. Lea en voz alta las palabras siguientes (7 palabras):

- Diferenciáis, miráis, terapéutico, convoy, conferenciéis, averigüéis, sepáis.

Objetivo de este ítem: Diagnosticar posibles errores fonológicos relacionados con la pronunciación incorrecta de los triptongos (tres palabras) y diptongos decrecientes acentuados (cuatro palabras).

6. Lea en voz alta las palabras siguientes (9 palabras):

- Línea, careo, leal, aeroplano, caótico, faraón, caos, veraneo, reordenar.

Objetivo de este ítem: Diagnosticar posibles errores fonológicos relacionados con la pronunciación incorrecta de los hiatos españoles.

- Ítems consonánticos (Seis ítems de un total de 131 palabras):

7. Lea en voz alta las palabras siguientes (71 palabras):

- Cine, ciprés, cinta, cinco, cielo.
- Zapato, zoológico, zurdo, zumo.
- Cesó / seso, sueco / zueco, cien / sien, asada / azada.
- Ropa, reja, raso, rubio, rabia.
- Parra, terror, enrique, prisa, brazo, triángulo, trece, señor, azúcar, perla, corte.
- Pero / perro, coro / corro, mira / mirra, caro/carro.
- Llamada, llorar, lluvia, llave, llano.
- Camila / camilla, muele / muelle.
- Mayo, payo, poyo, cayado, raya, suyo.
- Ralla / Raya, Halla / Haya
- Ñoño, año, eñe, niño, engaño, pestaña.
- Añejo / anejo, moño / mono.

Objetivo de este ítem: Diagnosticar posibles errores fonológicos relacionados con la pronunciación incorrecta de los fonemas consonánticos españoles en palabras aisladas o en pares mínimos.

8. Lea en voz alta las palabras siguientes (60 palabras):

- Chillar, cheque, checo, chocolate.
- Cabeza, color, cuchara, cerca, zoco, quince, paquete, máquina, cristal, increíble, clásico, incluir, kilómetro, kilo.
- Joven, jilguero, gerente, gitano, gigante, viejo, paje, pájaro, perejil, plumaje.
- Goloso, guapo, gallina, guerra, guitarra, paguemos, pingüino, guinea.
- Breva, biberón, avellana, inventar, nublado, embrujar, pólvora, sinvergüenza.
- Pipa / viva, poca / boca, pepa / beba, peso / beso.

- Exacta, exaltar, sintaxis, exhalar, extravagante, excelente, explanada, xenófobo.

Objetivo de este ítem: Diagnosticar posibles errores fonéticos, fonológicos y grafo-fonológicos relacionados con la pronunciación incorrecta de ciertos sonidos consonánticos españoles, por desconocimiento de las correspondencias grafo-fonológicas y/o representaciones ortográficas de las palabras que los contienen y que permitan reconocerlos de manera fonológica. Precisamente, se persigue diagnosticar los errores grafo-fonológicos derivados de una posible interferencia grafémica del francés o por el dominio incompleto de la reglas grafo-fonológicas del español: <c> por [s], <gue> o <gui> por [güe] o [güi], <güi> por [gui], <g> por [x], <ll> por [l], y <v> por la [v] francesa.

Además la prueba perseguirá diagnosticar posibles desviaciones fonéticas relacionadas con la pronunciación de los fonemas /b, d/, en posición intervocálica, como oclusivos, incluso en las situaciones en las que se fricativizan, debido a que, como hemos visto en el análisis fonológico contrastivo, en AC y su variedad dialectal, el ADM, se producen siempre como oclusivos y nunca como fricativos (Corriente, 2006: 21), incluso en posición intervocálica: nublado, beba, biberón, etc. Por otra parte, ya hemos visto en el análisis contrastivo fonológico, que, en español, las combinaciones consonánticas las hay a principio de sílaba en posición inicial absoluta, tras vocal o tras consonante; en posición final, ante consonante, ante grupo consonántico o ante pausa, y como primer o segundo elemento de grupo consonántico (Alarcos, 1981: 186-195). Así son frecuentes las agrupaciones inseparables de consonante bilabial más líquida (/pr/, /pl/, /br/, /bl/) o de labiodental más líquida (/fr/, /fl/), o de velar más líquida (/gr/, /gl/) o, por último, de dental más vibrante (/tr/, /dr/). En este sentido, las agrupaciones consonánticas del ítem se ajustaron a esta distribución, todo ello con vistas a averiguar meticulosamente qué y cuántas dificultades plantearían a nuestros informantes. En total, son seis tipos de combinaciones de 44 palabras, cinco son agrupaciones consonánticas propiamente dichas y el resto son combinaciones heterosilábicas, o sea, combinaciones cuyos segmentos contiguos no pertenecen a la misma sílaba. He aquí las diferentes combinaciones propuestas en este ítem:

Palabra:	T.FL.:	Posición del grupo consonántico:
Bilabial más líquida en diferentes posiciones silábicas de la palabra (11 agrupaciones)		
Brazo	/brá.θo/	/br/ en posición inicial
Breva	/bré.ba/	/br/ en posición inicial
Embrujar	/eN.bru.xáR/	/br/ en posición interior
Nublado	/nu.blá.do/	/br/ en posición interior
Culebra	/ku.le.bra/	/br/ en posición final
Increíble	/iN.kre.í.ble/	/br/ en posición final
Prisa	/prí.sa/	/pr/ en posición inicial
Plumaje	/plu.má.xe/	/pr/ en posición inicial
Explanada	/eks.pla.ná.da	/pr/ en posición interior
Siempre	/sieN.pre/	/pr/ en posición final
Ciprés	/θi.prés/	/pr/ en posición final
Dental más vibrante en diferentes posiciones silábicas de la palabra (7 agrupaciones)		
Tribu	/trí.bu/	/tr/ en posición inicial
Triángulo	/triáN.gu.lo/	/tr/ en posición inicial
Trece	/tré.θe/	/tr/ en posición inicial
Extravagante	/eks.tra.ba.gáN.te/	/tr/ en posición interior
Rostro	/rós.tro/	/tr/ en posición final
Cuatro	/kuá.tro/	/tr/ en posición final
Kilómetro	/ki.ló.me.tro/	/tr/ en posición final
Velar más líquida en diferentes posiciones silábicas de la palabra (tres agrupaciones)		
Gruta	/grú.ta/	/gr/ en posición inicial
Clásico	/klá.si.ko/	/cl en posición inicial
Incluir	/iN.kluíR/	/cl/ en posición interior
Velar más alveolar en diferentes posiciones de sílaba (7 agrupaciones)		
Exhalar	/eks.a.láR/	/ks/ en posición posnuclear
Extravagante	/eks.tra.ba.gáN.te/	/ks/ en posición posnuclear
Excelente	/eks.θe.léN.te/	/ks/ en posición posnuclear
Explanada	/eks.pla.ná.da	/ks/ en posición posnuclear
Exacta	/eG.sáG.ta/	/ks/ en diferentes sílabas
Exaltar	/eG.saL.táR/	/ks/ en diferentes sílabas
Sintaxis	/siN.táG.sis/	/ks/ en diferentes sílabas
Labiodental más líquida (dos agrupaciones)		
Fruto	/frú.to/	
Froto	/fro.to/	
Otras combinaciones heterosilábicas (14 combinaciones)		
Exacta	/eG.sáG.ta/	/c.t/
Pólvora	/póL.bo.ra/	/l.b/
Exaltar	/eG.saL.táR/	/l.t/
Contento	/koN.teN.to	/n.t/
Veinte	/béiN.te/	/n.t/
Vente	/beiN.te	/n.t/
Sinvergüenza	/siN.beR.guéN.θ/	/n.b/, /n.c/
Bufanda	/bu.faN.da/	/n.d/
Pingüino	/piN.gui.no/	/n.g/
Cónsul	/kóN.suL/	/n.s/
Enrique	/eN.rí.ke/	/n.r/
Excelente	/eks.θe.léN.te/	/n.t/
Orden	/óR.deN/	/r.d/
Perla	/péR.la/	/r.l/

Tabla 27: Ítem de las agrupaciones consonánticas.

Como se puede observar en esta tabla, hemos procurado programar una gran variedad de agrupaciones consonánticas y en diferentes posiciones silábicas para poder evaluar de forma exhaustiva a los aprendientes marroquíes de ELE en este sentido.

B) Ítems suprasegmentales³⁸:

- La acentuación.

El ítem relacionado con la acentuación tiene por objeto el análisis de la producción del acento fónico en palabras de diversa categoría gramatical, presentadas en forma aislada y en oraciones. En concreto, se trata de averiguar en qué medida los aprendientes marroquíes de ELE son capaces de producir con adecuación el acento en español e identificar la sílaba tónica y distinguirla de la átona, es decir, que estos aprendices sepan discernir qué sílabas van acentuadas y cuáles no. Por ello, procurábamos en el ítem en cuestión, compuesto por las 323 palabras del corpus, combinar todos los patrones acentuales posibles del español, y ubicando dichas palabras, tanto en contexto aislado, como dentro de la cadena fónica (ítems suprasegmentales). Dicho de otro modo, hemos procurado ejercitarles en la pronunciación del acento, primero en palabras aisladas, para verificar si tienen asimilado las diferencias entre palabras graves, agudas, esdrújulas y, posteriormente, en contextos oracionales, para que comprobar si adaptan del acento a la curva entonativa de la oración.

- La estructura silábica.

Precisamente el ítem correspondiente a la evaluación de la estructura silábica consistió en las 323 palabras del corpus, los cuales y atendiendo a su estructura silábica quedaron distribuidos en cinco clases, monosílabos, bisílabos, trisílabos, tetrasílabos, pentasílabos, y en los 14 tipos silábicos más frecuentes en español. La siguiente tabla nº 28 refleja el contenido de este ítem:

³⁸ En la prueba, los hemos intercalados entre los ítems vocálicos y los consonánticos.

Sin ataque y con coda simple y compleja	
Tipo	Ejemplos del corpus:
V	/é.ra/ /é.ko/ , /é.ti.ka/ , /í.xo/ , /o.xá/ , /u.ɲa/ , etc.
VV	/ái.re /
VC	/ís.la/ , /eN.rí.ke/ , /re.oR.de.náR/ , /óR.deN/ , etc.
VCC	/eks.a.láR/ , /eks.tra.ba.gáN.te/ , eks.θe.léN.te/ , etc.
Con ataque simple y complejo sin coda	
Tipo	Ejemplos del corpus:
CV	/se.ɲóR/ , /koN.tí.guo/ , etc.
CVV	/nié.to / , /lej/ , /mué.le mué.ħe/ , /pai.sá.xe/ , /a.θia/ , /ra.bia / , etc.
CCV	/brá.θo/ /klá.si.ko / , etc.
CCVV	/triáN.gu.lo/ , etc.
Con ambos márgenes	
	Ejemplos del corpus:
CVC	/piN.guñ.no/ , /póL.bo.ra/ , etc.
CVVC	/siN.beR.guéN.θa/ , /sieN.pre/ , /iN.bieR.no/ , /ga.sóiL/ , /bieN/ , etc.
CCVC	/kris.táL/
CCVVC	/triáN.gu.lo/ , /iN.kluíR/ , etc.
CVVVC	/di.fe.reN.θiáis/ , /a.be.ri.guéis/ , etc.

Tabla 28: Ítem de las estructuras silábicas.

Como se observa en la tabla, el objetivo de este ítem es diagnosticar posibles errores fonológicos relacionados con ciertas estructuras silábicas marcadas del español, especialmente las estructuras sin ataque y con coda simple y compleja, con ataque simple y complejo sin coda y las estructuras con ambos márgenes.

▪ La entonación.

El ítem correspondiente consistió en las 14 frases, correspondientes a distintas modalidades oracionales declarativas, interrogativas e imperativas.

1. Lea en voz alta las frases siguientes(cuatro frases):

- Cuando vengas a visitarme, te llevaré en coche.
- Cuando estoy a tu lado, no me siento culpable.
- Cuando vengas—dijo la madre—, te daré un regalo.
- No podemos permitir—afirmaron todos—que nos superen en la ciencia.

Objetivo de este ítem: Diagnosticar posibles errores fonológicos derivados de la entonación incorrecta de declarativas de dos grupos fónicos.

2. Lea en voz alta las frases siguientes (cuatro frases):

- Estoy en casa.
- Quiero salir.
- Me llamo Pepe.
- La mesa es alta.

Objetivo de este ítem: Diagnosticar posibles errores fonológicos derivados de la entonación incorrecta de las declarativas de un solo grupo fónico.

3. Lea en voz alta las frases siguientes (cuatro frases):

- ¿A qué hora te acuestas?
- ¿Seguro que viene mañana?
- ¿Lo quieres o no lo quieres?
- ¿Compra usted algo, caballero?

Objetivo de este ítem: Diagnosticar posibles errores fonológicos derivados de la entonación incorrecta de:

- Interrogativas parciales, con tonema final descendente.
- Interrogativas totales, con tonema final ascendente.
- Interrogativas totales disyuntivas, con tonema inicial ascendente y final descendente.
- Interrogativas especiales, con tonema inicial descendente y final ascendente.

4. Lea en voz alta las frases siguientes (tres frases):

- ¡Trabaja!
- ¡Espera un poco!
- ¡Contesta!

Objetivo de este ítem: Diagnosticar posibles errores fonológicos derivados de la entonación incorrecta de las imperativas con tonema final ascendente.

5. Lea en voz alta las frases siguientes (tres frases):

- ¡Qué suerte!

- ¡Qué pena!
- ¡Qué ridículo!

Objetivo de este ítem: Diagnosticar posibles errores fonológicos relacionados con la entonación incorrecta de exclamativas con tonema final ascendente.

- Las pausas.

El objetivo de este ítem es diagnosticar posibles errores fonológicos y fonéticos relacionados con las pausas y el tempo. Así, el ejercicio correspondiente a este ítem persiguió comprobar si los aprendientes marroquíes evitan las pausas entre los once siguientes constituyentes sintagmáticos inseparables en español, como apuntan Quilis (1964:77) y Aguilar (2000: 103). La siguiente tabla nº 29 refleja el contenido de este ítem:

El artículo y el nombre:	<i>Un regalo, la madre, etc.</i>
Un nombre y un adjetivo:	<i>La mesa es alta.</i>
Un adverbio y un verbo:	<i>Cuando vengas...</i>
Un verbo y un pronombre:	<i>Nos superen...</i>
Un verbo y un infinitivo:	<i>Quiero salir.</i>
Un verbo y un adverbio:	<i>Afirmaron todos.</i>
La preposición con su término:	<i>Te llevaré en coche, etc.</i>
Partícula de negación y un verbo:	<i>No podemos permitir....</i>
Pronombre relativo con su término:	<i>Que nos superen en la ciencia.</i>
Pronombre exclamativo con su término:	<i>¡Qué suerte!</i>
Pronombre interrogativo con su término:	<i>¿A qué hora te acuestas?</i>

Tabla 29: Ítem de las pausas.

- El ritmo.

Lea en voz alta las frases siguientes (cuatro frases):

- Cuando vengas a visitarme, te llevaré en coche.
- Cuando estoy a tu lado, no me siento culpable.
- Cuando vengas—dijo la madre—, te daré un regalo.
- No podemos permitir—afirmaron todos—que nos superen en la ciencia.

Objetivo de este ítem: El ítem de la prueba, correspondiente a este ejercicio, consistió principalmente en cuatros frases de dos grupos fónicos, compuestas respectivamente de 16, 15, 16 y 22 sílabas. Las dos últimas frases están intercaladas por una aposición de cinco y seis sílabas respectivamente. El ejercicio persiguió diagnosticar posibles errores fonéticos relacionados con el ritmo. En concreto, comprobar si los aprendientes

marroquíes observan y reproducen a intervalos regulares los patrones del ritmo silábico del español, especialmente el contraste equilibrado de la duración de cada grupo fónico³⁹, frente a la duración del siguiente o anterior, a lo largo de todo un enunciado. La descripción silábica de estas oraciones la ilustramos en la siguiente tabla nº 30:

Enunciado 1: Cuando vengas a visitarme, te llevaré en coche.

Transcripción fonológica	/kuaN.do béN.gas a bi.si.táR.me te le.ba.ré eN kó.tʃe/
Descripción silábica:	Frase de dos grupos fónicos, el primer de nueve sílabas y el segundo de siete (16 sílabas en total).

Enunciado 2: Cuando estoy a tu lado, no me siento culpable.

Transcripción fonológica:	/kuaN.do es.tój a tu lá.do no me siéN.to kuL.pá.ble/
Descripción silábica:	Frase de dos grupos fónicos, el primer de ocho sílabas y el segundo de siete (15 sílabas en total).

Enunciado 3: Cuando vengas—dijo la madre—, te daré un regalo.

Transcripción fonológica:	/kuaN.do beN.gas dí.xo la. má.dre te. da.ré úN re.gá.lo/
Descripción silábica:	Frase de dos grupos fónicos, el primer de cuatro sílabas y el segundo de siete, intercalados por una aposición de cinco sílabas (16 sílabas en total).

Enunciado 4: No podemos permitir—afirmaron todos—que nos superen en la ciencia.

Transcripción fonológica	/nó po.dé.mos peR.mi.ti.ra.fiR.má.roN to.dós.ke nos su.pé.reN eN la θiéN.θia/
Descripción silábica:	Frase de dos grupos fónicos, el primer de siete sílabas y el segundo de nueve, intercalados por una aposición de seis sílabas (22 sílabas en total).

Tabla 30: Ítem del ritmo.

Resumiendo, se invitó a los 30 informantes marroquíes a un cuestionario escrito con preguntas generales sobre el español como lengua extranjera y la pronunciación. A partir de estos datos se procuró saber cuál era el contexto académico y extraacadémico de estos aprendientes, qué grado de familiaridad poseían con la lengua meta, si tenían experiencia como aprendientes en otra lengua y, por tanto, si habían podido desarrollar ya estrategias de aprendizaje y si llevaban consigo un bagaje que les permitía tener unas creencias muy consolidadas; qué motivación les había llevado a aprender español; qué piensan de la pronunciación del español y si tienen conciencia de sus dificultades y de

³⁹ Un grupo fónico es el fragmento de la secuencia hablada que va situado entre dos pausas sucesivas, reales o virtuales/potenciales; por ejemplo en Con la salida del sol, zarpaban los barcos, podemos diferenciar dos grupos fónicos: Con la salida del sol / zarpaban los barcos. Los acentos principales de estos dos grupos son, respectivamente, los situados en 'sol y 'bar. Si dividiéramos el enunciado en el mayor número de grupos fónicos posible, llevando la segmentación al máximo mediante pausas, obtendríamos grupos fónicos coincidentes con grupos tónicos o rítmicos: Con la sa 'lida / del 'sol / zarpaban / los 'barcos.

su importancia en la comunicación. Tras este primer acercamiento cualitativo, se manejaron también algunos datos recogidos en las grabaciones que se realizaron de la prueba de lectura.

De esta forma, se procuró cruzar la valoración de los resultados de los datos de la investigación experimental con la interpretación de los cuestionarios de los alumnos. Con todos estos datos, se pretende llegar a responder las preguntas que habíamos formulado al inicio de esta investigación. A la hora de explicar las causas de los errores y formular las conclusiones del estudio, recuperaremos algunos de estos datos recogidos en este cuestionario personal para completar nuestras hipótesis y conjeturas. Es evidente que hay variables personales y afectivas que influyen en el aprendizaje dentro de los estudios de ASL: desde cómo afecta el tipo de motivación al proceso de aprendizaje de una L2, hasta calibrar la influencia de factores como la edad, la formación o la percepción de la cultura de la L2. Todas estas opciones brindan a la figura del profesor-investigador la oportunidad de seguir indagando en el estudio de los procesos de aprendizaje y de los protagonistas de esos procesos, para llegar a una óptima comprensión de la realidad más inmediata como profesional: el aula.

Al finalizar el cuestionario y su estudio, se realizó una prueba consistente en grabar las realizaciones de nuestros informantes, analizar sus producciones orales y evaluar el nivel de pronunciación adquirido durante los cursos anteriores. Esta prueba evaluadora consistía en una tarea única, una prueba de lectura compuesta por diferentes ejercicios segmentales y suprasegmentales de pronunciación, que fue grabada, transcrita y analizada. La tercera fase empezó cuando terminó la recogida de la prueba y, ya con los datos obtenidos, se pasó a su análisis e interpretación, para obtener los resultados y así intentar responder a las preguntas que habíamos formulado al comienzo de la investigación y medir el grado de cumplimiento de las hipótesis planteadas.

9.2. Identificación de los errores.

Antes de proceder al recuento estadístico de los errores, convendría retomar y recordar la definición del error de Corder. Aunque hemos adoptado el AC como primer método de análisis, en aras a contrastar las lenguas en cuestión y formular las hipótesis de esta investigación, no partimos ni compartimos el concepto tradicional del error, que en muchas investigaciones funcionaba como una suerte de hiperónimo. Cometer errores puede ser una parte muy necesaria en el proceso de aprendizaje, porque de lo que se

trata es de que tanto profesores como alumnos vean los errores de una forma positiva, más que como signos de fracaso. Los alumnos no son los únicos responsables. Con razón Corder (1992: 38) recalca que la importancia del error se debe a tres principales consideraciones:

En primer lugar, para el profesor, puesto que le dicen, si emprende un análisis sistemático, cuánto ha progresado el alumno hacia su meta y, consecuentemente, qué es lo que queda por aprender. Segundo, proporcionan al investigador evidencia de cómo se adquiere o se aprende una lengua, qué estrategias o procedimientos está empleando el alumno (...). Tercer (...), son indispensables para el propio alumno, puesto que podemos considerar que cometer errores es un mecanismo que éste utiliza para aprender.

Se desprende de las palabras de Corder que el concepto del error ha cambiado mucho con la sucesión de los diferentes métodos y enfoques didácticos. Cada uno de los cuales proponía, a partir de sus fundamentaciones teóricas, un tratamiento y un concepto diferente del error; pero, gracias a las investigaciones sobre la variabilidad de las interlenguas, alrededor de los años setenta, se ha empezado un verdadero estudio del "error", que lo sitúa como punto central de la investigación sobre el aprendizaje y lo considera un elemento importante en el proceso de adquisición de una segunda lengua. En cualquier caso, parece que la base de toda la insuficiencia analítica descansa en el concepto del error, su grado de su sistematicidad y el carácter relativo de su medición y cuantificación, que puede variar dependiendo de varios factores. Ante ello, cabe preguntarse ¿en qué parámetros nos hemos de apoyar en esta investigación para decidir lo que es y lo que no es un error? Para contestar a esta pregunta, convendría retomar y recordar la citada definición de Corder, que utilizó el error como piedra angular sobre la que definir la interlengua o, en su terminología, el dialecto transitorio. De las características que le asigna, nos interesa destacar y analizar tres: es sistemático; es usado por un individuo o por un grupo que ha recibido la misma instrucción; y a cada nivel de aprendizaje le corresponde un dialecto diferente.

En cuanto al primer punto de esta definición, Corder (1992: 37) señaló que no son errores todos los fallos que comete el aprendiz en sus producciones y, desde los inicios, sentó las bases para diferenciar error y falta distinguiendo entre "los errores de actuación se caracterizan por su asistematicidad y los errores de competencia por su sistematicidad". En cuanto al segundo punto, consideramos que para manejar un concepto sistemático y realista del error debemos preguntarnos igualmente por quién los comete. O, dicho de otro modo, debemos considerar si el error se define para grupos de

aprendices establecidos en términos de L1 y no solo en términos individuales. En varias investigaciones no queda claro si el error se define en términos individuales o de grupo.

Por otra parte, si un contenido concreto no es ofrecido ni enseñado a un aprendiz, simplemente porque escapa a su nivel, ¿podríamos considerar como errores las inexactitudes de dicho sujeto con respecto a ese contenido? La respuesta a esta pregunta debe ser necesariamente negativa. Coincidimos con Bustos (1999: 15), cuando afirma que el error tiene que ver con el nivel de aprendizaje, o sea, el error en relación con un contenido reconocible por el estudiante. Dicho de otro modo: el error no lo es por sí mismo, sino en relación con un nivel determinado. Así, para dar con un concepto satisfactorio de error habríamos que adoptar un grado de «seriedad», según cuánto incida en los propósitos específicos de cada nivel de aprendizaje. En cuanto a la cuestión relacionada con el carácter relativo de la medición del error, aclaramos que la cuantificación del error puede variar dependiendo de varios factores:

En primer lugar, la extensión de la prueba que se aplique. Cuando mayor cuantitativamente el contenido de una prueba, mayores serán supuestamente las posibles desviaciones.

En segundo lugar, el nivel de estudiante cuya actuación se analice. Supuestamente suelen registrarse más desviaciones en alumnos con niveles iniciales que en los avanzados, debido al incompleto dominio de la lengua.

En tercer lugar, el número de sujetos que participen en la prueba que se aplique. Cuando mayor estadísticamente es el número de informantes, cuantiosas serán teóricamente las posibles desviaciones.

Finalmente, la distancia fonémica que separa la LM de los sujetos y la lengua meta. Cuando más cuantitativamente distantes son la lengua materna y la extranjera, mayores serán presumiblemente las áreas de dificultad y, por tanto, las posibles desviaciones.

Conscientes de todo ello y, una vez recogido el corpus de desviaciones, hemos procurado analizarlas, partiendo de cuatro criterios:

El primero es de naturaleza cuantitativa; según él se podrá comprobar la sistematicidad del error dentro del grupo analizado: si nos encontramos ante un error o una falta.

El segundo es de naturaleza igualmente cuantitativa y consiste en comprobar claro si el error se define en términos individuales o de grupo. Aquí hay analizar el error y su gravedad en función de parámetros de frecuencia y de distribución, es decir, no solo cuántas veces aparece, sino también en cuántos aprendices.

El tercero es de naturaleza cualitativa; se trata de comprobar tal uso incorrecto en relación con su repercusión sobre la comunicación. No se trataría, pues, sólo de tomar en consideración las desviaciones formales, sino que también habría que contar sus consecuencias desde un punto de vista comunicativo.

El cuarto, de naturaleza igualmente cualitativa, persigue comprobar tal uso incorrecto en relación con el nivel de los informantes.

Aceptar y adoptar estos presupuestos nos obligó a tomar las tres decisiones siguientes:

En primer lugar, y en pos de la claridad, utilizaremos el término "desviación" a todas las transgresiones a la norma, mientras reservamos el término "error" lato sensu, a la producción incorrecta y sistemática de los diferentes contenidos de la prueba, independientemente de los factores que rodeen a la desviación producida y, por último, dedicamos el término "falta" a cualquier producción incorrecta y asistemática.

En segundo lugar, y en cuanto a la relación nivel/error, han sido automáticamente excluidas ciertas desviaciones de la norma encontradas en el corpus que escapan al nivel actual del aprendiz. Se ha centrado principalmente en los errores fonológicos y, en segundo plano, los fonéticos, sin tener en cuenta, salvo en honradas ocasiones- las desviaciones derivadas de la producción incorrecta de las posibilidades combinatorias los fonemas, su distribución, sus variantes alofónicas⁴⁰, ni otros fenómenos como la coarticulación, la sinalefa, etc. Es decir, la investigación se centró principalmente en los errores fonémicos producidos previsiblemente por la diferencia en el inventario de fonemas de la L1 y de la L2, cuya transgresión compromete seriamente la comunicación, y, en segundo lugar, los fonéticos generados presumiblemente por la equivalencia interlingüística entre dos elementos comunes en los sistemas fonológicos de la L1 y la L2 que presentan una realización fonética diferente. Salvo en el caso de la previsible

⁴⁰ Faltas no contabilizadas derivadas de la producción incorrecta de los fonemas [b, d], en posición intervocálica, como oclusivos.

producción de /b/ y /d/, en posición intervocálica, como oclusiva, la investigación no persiguió el análisis de los errores alofónicos producidos por la equivalencia interlingüística de las diferentes realizaciones alofónicas de un fonema común a la L1 y la L2, ni los distribucionales ocasionados por la diferente distribución de segmentos existentes tanto en la L1 y en la L2, excepto en ciertos casos aspectos relacionados con las agrupaciones consonánticas y las estructuras silábicas.

Finalmente, por tratarse aquí un trabajo panorámico y abarcador, el análisis pormenorizado, no se ha centrado solo en las desviaciones que presentaban un índice de frecuencia mayor los errores, sino también en aquellas desviaciones cuyo número es escasamente significativo. A partir errores y faltas, podemos reconstruir la competencia transitoria del aprendiz, es decir, el sistema lingüístico que está utilizando y que ha edificado hasta ese momento. Por esta razón, no han sido desechadas ciertas desviaciones asistemáticas de la norma encontradas en el corpus, tal como encontramos en varias investigaciones, bajo el pretexto de la brevedad e intrascendencia. Por tanto, estas desviaciones permanecen en el análisis de los datos, al considerarlas una fuente de información complementaria para describir una parte fundamental de la interlengua de los aprendientes marroquíes de ELE, y comprender de tal forma por qué etapas estos últimos están pasando. Dichas desviaciones asistemáticas deben tomarse en cuenta y ser entendidas también como positivas, en la medida en que forman parte del proceso de aprendizaje y contribuyen a su desarrollo.

El procedimiento en la identificación de los errores ha sido el siguiente: en primer lugar, los errores han sido identificados en su contexto; a continuación, han sido descritos en alguno de distintos apartados en errores segmentales y suprasegmentales, con la ayuda, lógicamente, de una base de datos. Posteriormente han sido clasificado y explicados con más detalle, evaluándose su relevancia. El análisis general ha ido acompañado de recuentos cuantitativos de las desviaciones cometidas por los informantes y el porcentaje de los tales errores segmentales y suprasegmentales dentro del total de los errores registrados, además de la media aritmética. En este sentido, hemos recurrido a las dos modalidades de frecuencia absoluta y relativa citadas por Torijano Pérez (2004: 29), con ciertas adaptaciones derivados de la naturaleza de la prueba de evaluación. La primera, la llamada frecuencia absoluta, es la frecuencia propiamente dicha -el número de veces que aparece el error-, la segunda, llamada frecuencia relativa, es el número de

ocasiones en que aparece un error en proporción con la extensión o con el número total de las desviaciones detectadas. Así, cuando los informantes cometen un número de desviaciones lo registramos (frecuencia absoluta). Pero también calculamos su frecuencia relativa mediante una sencilla operación aritmética: multiplicar el número de la desviación (x) por el valor fijo 100 y dividir el resultado entre el número total de las desviaciones detectadas. Este criterio numérico que nos será muy útil para comparar el número relativo de errores entre PE similares aunque de diferentes extensiones, tanto entre las producidas por un solo estudiante como las de varios alumnos de un mismo grupo, o entre varios grupos.

El análisis general ha ido acompañado de tablas y gráficos cuantitativos sobre el desglose de las desviaciones cometidas y comparaciones entre los dos grupos de desviaciones segmentales y suprasegmentales. Para aquellas ocasiones en que existía duda, se ha recurrido a los manuales de fonética y fonología de los españoles citados en la bibliografía, así como a la última versión del DRAE en su formato informático. Asimismo, en los casos extremos ha sido tenido en cuenta el juicio de un cierto número de personas – director tesis especialmente- que se mostró dispuesto a colaborar en el proceso aportando su criterio en todo momento.

Por otra parte, los ejemplos ilustrativos de los errores contarán con la transcripción fonológica de la palabra original (o sea la pronunciación ideal), la transliteración del error en mayúsculas y la transcripción fonética del mismo. Así, después de grabar las 30 producciones que forman el corpus, las hemos analizado en cuatro ocasiones, transcribiendo las desviaciones cometidas y analizando los resultados, todo ello con la ayuda del grupo de control citado (Ver en el anexo VI (el CD) la relación total de desviaciones analizadas). La siguiente figura nº 44 refleja los resultados del recuento general de desviaciones:



Figura 44: Desviaciones segmentales y suprasegmentales de los aprendientes marroquíes de ELE.

Como podemos constatar en esta figura, en total, se han registrado 2298 producciones incorrectas, distribuidas entre 1793 segmentales, lo que supone el 78,02 % del total producciones incorrectas, que están repartidas entre 459 desviaciones vocálicas y 1334 consonánticas, frente a 505 desviaciones a nivel suprasegmental, lo que representa el 21,97 % del total producciones incorrectas. Igualmente, del total de las producciones incorrectas, se han registrado 64 desviaciones asistemáticas o faltas, a nivel segmental, lo supone el 2,78 % del total producciones incorrectas de los aprendientes marroquíes de ELE. A nivel segmental, la tipología de desviaciones detectadas es la siguiente:

a) A nivel vocálico: (459 errores):

- Errores relacionados con la confusión vocálica entre vocales medias y altas.
- Errores relacionados con las agrupaciones vocálicas del español, derivados de monoptongaciones incorrectas y, principalmente, de la producción incorrecta de los diptongos, triptongos e hiatos del español.

b) A nivel consonántico: (1334 desviaciones: 1270 errores y 64 faltas), se producen errores y fallos derivados de:

- Producción incorrecta del fonema /θ/, interdental fricativo sordo, como alveolar fricativo sordo [s], quedando eliminadas numerosas oposiciones y fa de ítem correspondiente.
- Producción incorrecta de la vibrante múltiple /r/, como simple [r], tanto en posición intervocálica como [-r-], como en posición inicial absoluta [r-], o como la realización velar francesa [R].
- Producción incorrecta por fricativización del fonema lateral palatal sonoro /ʎ/ representado por la grafía <ll> como [j] (fricativo palatal sonoro) representado por la grafía <y>, asimilándolo a la constrictiva prepalatal árabe [j], quedando eliminadas casi la mayoría de las oposiciones fonológicas del ítem, o a la realización africada palatal sonora árabe [dʒ]. Es lo que se conoce como “zeísmo”, “yeísmo rehilado” o como yeísmo africado.
- Producción incorrecta del fonema /ɲ/, nasal palatal sonoro, como nasal alveolar sonoro más la vocal i [ɲ + i], etc.
- Producción incorrecta de ciertas agrupaciones consonánticas del español, como las combinaciones bilabial más líquida /br/, /pl/, las combinaciones /l.g/, /n.b/, /n.θ/, /n.g/, /n.r/, /k.t/, /r.g/y /s.t/, y la combinación [ks], con grafía <x>, especialmente a principio de palabra.
- Producción incorrecta del fonema /s/ por el sonido [θ], dando lugar al fenómeno del Ceceo.
- Producción incorrecta del fonema oclusiva bilabial sordo /p/, como sonoro [b].
- Producción incorrecta del fonema /k/, con grafía <cu>, se produjo como [s].
- Producción incorrecta del fonema velar oclusivo sonoro /g/, con grafía <ga>, como [x] velar oclusivo sordo.
- Producción incorrecta del fonema bilabial oclusivo sonoro /b/, con grafía <v>, a la francesa, como el sonido francés [v], bilabial fricativo sonoro.
- Producción incorrecta de los fonemas [b, d], en posición intervocálica, como oclusivos.

A nivel suprasegmental, la tipología de desviaciones detectadas, 505 en total, se distribuyen los errores derivados de:

- Producción incorrecta de los patrones acentuales del español.
- Producción incorrecta de los modelos entonativos del español.
- Producción incorrecta de la estructura silábica del español.
- Producción incorrecta del ritmo del español.
- Producción incorrecta de las pausas.

9.2.1. Errores segmentales.

a) Errores vocálicos.

El vocalismo español es el campo por excelencia que cuesta al aprendiente marroquí de ELE transferir directamente a la lengua extranjera que está aprendiendo, pese a que el ADM cuenta fonéticamente con algunos elementos vocálicos del español y también del francés como veremos a continuación. En este sentido, si tenemos en cuenta lo frecuente del uso de las vocales en español (casi el 50% de todo el material fónico) es obvio que dichas dificultades aparecen, a cada paso, lo que provoca innumerables errores de pronunciación por parte de estos aprendientes. A nivel vocálico, se han registrado un total de 459 errores, lo que supone el 25,59 % del total de los errores desviaciones segmentales y una media de 15,3 errores por informante. Como podemos constatar en la siguiente figura nº 45, un dato clave en el análisis es que 326 errores corresponden, precisamente, a desviaciones relacionados con la producción incorrecta de las agrupaciones vocálicas del español, mientras 133 errores están relacionados con la confusión vocálica entre vocales medias y altas, siendo la cantidad más alta de errores que registraron agrupaciones vocálicas, el relacionado con la producción incorrecta de los diptongos, 222 errores, incluidos los 50 casos de monoptongaciones incorrectas, seguidos de los desviaciones relacionados con la producción incorrecta de los hiatos, y la producción incorrecta de los triptongos del español, que alcanzaron 55 y 49 desviaciones respectivamente.

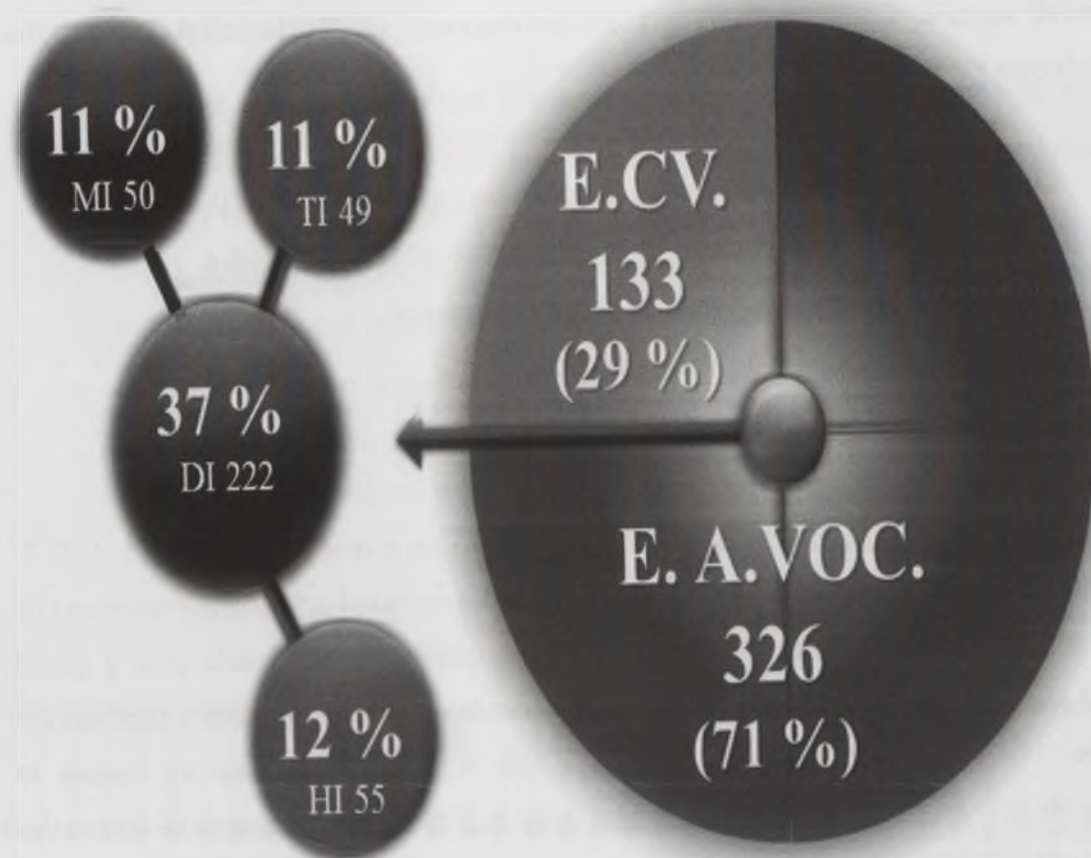


Figura 45: Errores vocálicos de los aprendientes marroquíes de ELE.

Como se representa en esta figura, el 71,02 % de los errores vocálicos corresponden a la producción incorrecta de las agrupaciones vocálicas del español, y dentro de este grupo el 37,47 % de los errores vocálicos corresponden la producción incorrecta de diptongos del español, el 11,98 % a la producción de hiatos del español, mientras el 10,67 % de los errores vocálicos correspond incorrecta en la producción incorrecta de triptongos del español. Por último, 28,97 % de los errores vocálicos corresponden a la confusión vocálica entre medias y altas. La siguiente tabla nº 31 desglosa los errores vocálicos registrados por cada informante y los porcentajes de cada grupo de desviaciones vocálicas:

	C.V.		A.V.		
		DI	HI	TI	MI
INF.1	1	3	1	1	1
INF.2	4	2	0	0	5
INF.3	8	5	3	1	4
INF.4	5	3	1	1	2
INF.5	5	5	1	0	0
INF.6	5	0	2	0	0
INF.7	10	8	4	0	6
INF.8	2	9	1	0	3
INF.9	7	3	3	3	4
INF.10	3	6	0	3	2
INF.11	3	10	3	3	2
INF.12	5	7	4	3	1
INF.13	12	4	1	3	1
INF.18	4	6	3	2	5
INF.19	0	4	1	2	1
INF.21	11	15	3	1	0
INF.22	1	5	3	1	1
INF.24	2	4	1	2	2
INF.28	22	4	6	2	3
INF.31	4	9	2	1	0
INF.32	3	9	1	0	1
INF.33	0	10	2	2	0
INF.34	6	8	0	3	1
INF.37	1	11	4	2	0
INF.39	4	3	1	2	1
INF.40	2	1	1	3	3
INF.41	2	3	2	2	0
INF.47	0	6	0	2	1
INF.49	0	3	0	1	0
INF.53	1	6	1	3	0
Subtotal	133	172	55	49	50
Porc.	28.97 %		71,02 %		
Total			459		
Media			15,3		

Tabla 31: Desviaciones vocálicas de los aprendientes marroquíes de ELE.

Como podemos constatar en esta tabla, destaca, a priori, la presencia de desviaciones relacionadas con la producción incorrecta de las agrupaciones vocálicas del español, en comparación con los errores derivados de la confusión vocálica entre altas y medias y viceversa.

a) Errores consonánticos.

En total, se han registrado un total de 1334 desviaciones, lo que supone el 74,40 % del total de las desviaciones segmentales y una media de 44,46 desviaciones por

informante. De las 1334 desviaciones consonánticas, 1270 corresponden, precisamente, a desviaciones sistemáticas o errores relacionados con la producción incorrecta de los fonemas consonánticos español, mientras 64 desviaciones “asistemáticas” o faltas con diferentes fonemas y agrupaciones consonánticas que detallamos más adelante. En concreto, se han registrado las desviaciones que desglosamos, según su importancia numérica y fonológica, en la siguiente figura nº 46:

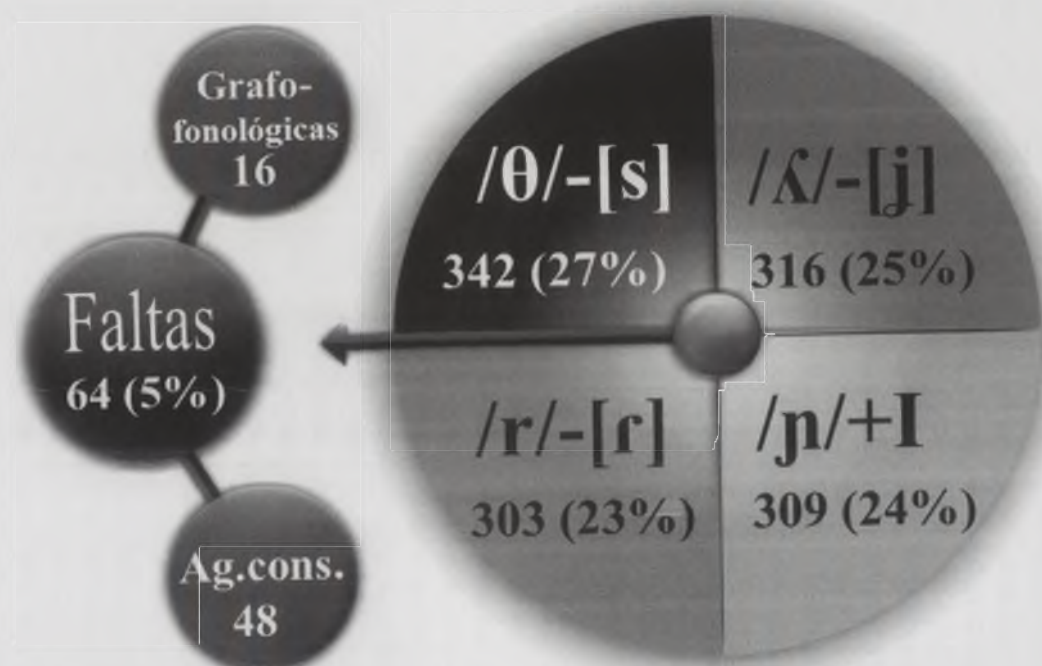


Figura 46: Principales desviaciones consonánticas de los aprendientes marroquíes de ELE.

Como podemos observar en esta figura, precisamente el 26,92 % de los desviaciones consonánticas (342 errores) correspondieron a la producción incorrecta del fonema /θ/, fricativo interdental sordo, como fricativo alveolar sordo, quedando eliminadas numerosos oposiciones pertinentes del ítem correspondiente, mientras un 24,88 % de desviaciones consonánticas registrados (316 errores) correspondieron a la producción incorrecta del fonema lateral palatal sonoro /ʎ/ representado, como [j] (fricativo palatal sonoro), asimilándolo en la mayoría de los casos a la constrictiva prepalatal [j] árabe, quedando así eliminadas casi la mayoría oposiciones fonológicas del ítem correspondiente. Igualmente, se han detectado 309 producción incorrecta del fonema /ɲ/, nasal palatal sonoro, como nasal alveolar sonoro más la vocal i [ɲ + i], etc., lo que

supone el 24,33 % de estos errores consonánticos. Por otra parte, el 23,85 % de desviaciones consonánticas registradas correspondieron a la producción incorrecta de los vibrantes /r/-/r/ (303 errores), que se repartieron del modo siguiente: 132 errores se debieron a la producción incorrecta de vibrante múltiple inicial en posición inicial /r-/ como simple [r-], 47 correspondieron a la producción incorrecta de la vibrante múltiple en posición intervocálica /-r-/ como [-r-] simple, y 24 a casos de producción incorrecta de la vibrante múltiple como velar francesa [R]. La siguiente tabla nº 32 ilustra la distribución general de los errores por cada informante y los porcentajes de cada grupo de desviaciones consonánticas registradas:

INFS.	/θ/-[s]	/ʎ/-[j]/[dʒ]	/ɲ/-[n+i]	/r/-[r]/R
INF.1	19	12	10	1
INF.2	10	10	10	17
INF.3	19	12	10	14
INF.4	1	19	10	0
INF.5	3	10	10	13
INF.6	2	0	10	9
INF.7	15	10	10	8
INF.8	13	5	10	12
INF.9	15	10	0	2
INF.10	9	10	10	14
INF.11	3	19	10	11
INF.12	17	12	10	8
INF.13	11	5	0	7
INF.18	11	10	10	25
INF.19	22	10	10	11
INF.21	16	10	10	19
INF.22	20	18	10	10
INF.24	18	10	0	6
INF.28	6	10	10	9
INF.31	2	17	10	9
INF.32	4	10	10	13
INF.33	1	10	10	3
INF.34	6	10	10	3
INF.37	23	17	10	7
INF.39	16	10	10	3
INF.40	13	10	10	10
INF.41	5	8	10	29
INF.47	20	9	10	15
INF.49	0	6	0	1
INF.53	22	7	0	19
Subtotal	342	316	309	303
Porc.	26,92	24,88	24,33	23,85
Total	1270			
Media	42,33			

Tabla 32: Distribución general de las desviaciones consonánticas registradas.

Como podemos constatar en esta tabla, las diferentes desviaciones consonánticas se repartieron de forma equilibrada. Por último, cabe subrayar que los fonemas restantes no plantearon ningún problema desde el punto de vista fonológico. En este caso, solo se registró 64 desviaciones asistemáticas o faltas, lo que arroja un porcentaje insignificante de 5,03 % del total de las desviaciones consonánticas detectadas y una media de 2,13 faltas por cada informante. Tales faltas están repartidas entre faltas de producción incorrecta de fonemas y agrupaciones consonánticas (48 casos) y faltas grafo-fonológicas (16 casos). Las desglosamos del modo siguiente:

- Producción incorrecta de ciertas agrupaciones consonánticas del español, como las combinaciones /br/, /pl/, /n.θ/, /n.r/, /n.g/, /r.g/, /l.g/, /s.t/, /k.t/ y /ks/. En total, se han detectado 36 faltas, dos correspondieron a las agrupaciones bilabial más líquida /br/, /pl/, y 16 faltas a las combinaciones, /n.b/, /n.θ/, /n.g/, /n.r/, /l.g/, /k.t/, /r.g/ y /s.t/, distribuidas en diferentes sílabas de las 14 combinaciones del corpus y 18 a la agrupación /xs/.
- Producción incorrecta del fonema /s/ por el sonido [θ], dando lugar al fenómeno del Ceceo (9 casos).
- Producción incorrecta del fonema bilabial oclusivo sordo como sonoro [b] (tres casos).
- Producción incorrecta del fonema /k/+u/, con grafía <cu>, se produjo como [s] (ocho ocasiones).
- Producción incorrecta del fonema /b/, con grafía <v> se produjo a la francesa (tres ocasiones).
- Producción incorrecta del fonema /g/, velar fricativo sordo, con grafía <ga>, como [x] (tres ocasiones).
- Producción incorrecta del sonido [h], mudo, con grafía <h>, que fue asimilado al sonido aspirado glotal fricativo sordo árabe [h] en dos ocasiones.

Por último, cabe señalar la producción incorrecta de los fonemas [b, d], en posición intervocálica, como oclusivos. Se trata de aquí de otras desviaciones que no hemos contado como errores, ya que realmente no afectan a la comunicación y que están en relación con el excesivo esfuerzo articulatorio que los aprendientes marroquíes de ELE realizan en la pronunciación de las fricativas, en posición intervocálica, produciéndolos como oclusivas. Así, es bien sabido que, en español, los fonemas

fricativos son menos tensos que los oclusivos, puesto que se necesita un esfuerzo muy inferior en comparación con los segundos. Aplicado este concepto al dominio del aprendizaje de lenguas extranjeras, lo cierto es que muchas de las faltas que cometen los aprendientes marroquíes de ELE son debidas a problemas de tensión. Se trata, en este caso, de un problema de tensión que nada tiene que ver con el punto de articulación, como hemos visto en otras desviaciones, puesto que éste no varía en ningún caso.

9.2.2. Errores suprasegmentales.

A nivel suprasegmental, las desviaciones contabilizadas en cada una de los ítems suprasegmentales de la prueba suman un total de 505 desviaciones, lo que supone el 21,97 % del total de las desviaciones (segmentales y suprasegmentales), y una media de 16,83 desviaciones por informante. Las desviaciones suprasegmentales están repartidas entre la acentuación fónica del español (313 casos), la entonación del español (57 casos), las pausas inadecuadas (51 casos), la estructura silábica del español (42 casos) y el ritmo (42 casos).

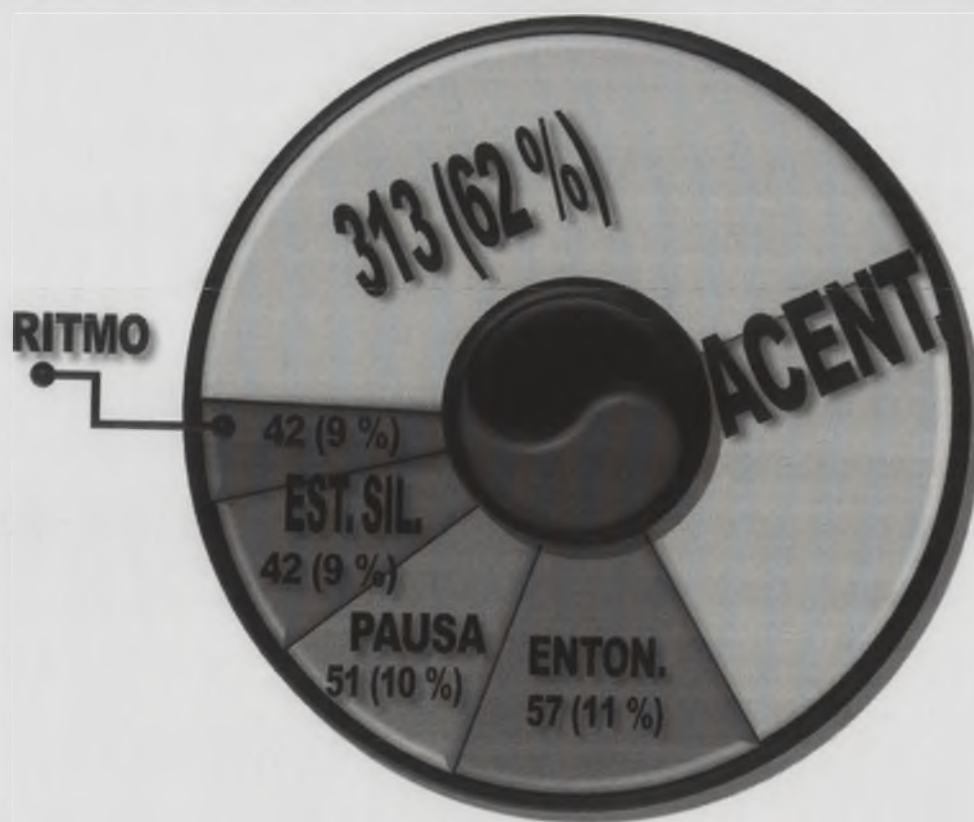


Figura 47: Principales desviaciones suprasegmentales de los aprendientes marroquíes de ELE.

Como podemos constatar en esta figura, los errores de acentuación fónica del español representaron el 62 % del total de las desviaciones suprasegmentales, mientras los errores relacionados con la entonación, pausas, estructura silábica y el ritmo, no superaron el 11 %, 10 %, 9% y 9% respectivamente del total de las desviaciones. La siguiente tabla n° 33 ilustra la distribución general de los errores por cada informante y los porcentajes de cada grupo de desviaciones suprasegmentales registradas:

	Acentuación	Entonación	Pausa	Est.Sil.	Ritmo
INF.1	5	1	0	1	0
INF.2	0	4	0	3	1
INF.3	11	3	1	1	3
INF.4	12	2	1	1	2
INF.5	0	2	1	1	1
INF.6	0	0	1	1	0
INF.7	0	2	0	0	1
INF.8	5	2	3	1	3
INF.9	0	2	1	2	1
INF.10	16	2	4	0	1
INF.11	14	3	0	0	1
INF.12	7	2	1	6	1
INF.13	0	1	1	2	0
INF.18	10	1	1	3	0
INF.19	7	0	0	0	1
INF.21	18	1	5	0	4
INF.22	11	2	7	1	1
INF.24	5	1	2	1	2
INF.28	0	1	1	2	1
INF.31	5	2	1	1	1
INF.32	10	2	0	0	0
INF.33	8	1	2	1	4
INF.34	10	1	2	1	1
INF.37	17	1	3	0	2
INF.39	5	9	3	3	0
INF.40	10	3	5	2	4
INF.41	7	2	1	1	1
INF.47	8	1	1	1	2
INF.49	0	1	0	1	0
INF.53	3	2	3	1	3
Subtotal	313	57	51	42	42
Porc.	62 %	11 %	10 %	9 %	9 %
Total	505				
Porc.	21,97 %				
general					
Media	16,83				

Tabla 33: Distribución general de las desviaciones suprasegmentales.

A la luz de los resultados recogidos en esta tabla, se constata una vez más el hecho de que la acentuación es el principal obstáculo suprasegmental con que se enfrentan los aprendientes marroquíes de ELE y el rasgo suprasegmental que con más frecuencia aparece en su interlengua, como, por otra parte, era de esperar. En comparación con las desviaciones registradas en la entonación del español (11 %), las pausas inadecuadas (10 %), la estructura silábica del español (9 %) y el ritmo (9 %), las desviaciones acentuales fueron las más relevantes y significativas (el 62 %). Aunque el español no posee la complejidad acentual de otras lenguas, la producción del acento fónico es, para los aprendientes marroquíes de ELE (como lo es también para los propios nativos hispanohablantes), una dificultad que sólo parece salvarse tras muchos años de ejercitación de las destrezas de escritura y lectura.

9.3. Descripción de los errores.

Tal como hemos dicho anteriormente, después de grabar las 30 producciones que forman el corpus, las hemos analizado en cuatro ocasiones, transcribiendo las desviaciones cometidas y analizando los resultados, todo ello con la ayuda del grupo de control citado (Ver en el anexo IV la relación total de desviaciones analizadas). En total, se han registrado 2298 producciones incorrectas, distribuidas entre 1793 segmentales, lo que supone el 78,02 % del total producciones incorrectas, que están repartidas entre 459 desviaciones vocálicas y 1334 consonánticas, frente a 505 desviaciones a nivel suprasegmental, lo que representa el 21,97 % del total producciones incorrectas. Igualmente, del total de las producciones incorrectas, se han registrado 64 desviaciones asistemáticas o faltas, a nivel segmental, lo supone el 2,78 % del total producciones incorrectas de los aprendientes marroquíes de ELE. A continuación pasamos a describir detalladamente las desviaciones registradas. Analicemos, entonces, cuáles han sido los tipos de errores fonológicos y fonéticos más frecuentes en cada ítem de la prueba.

9.3.1. Desviaciones segmentales.

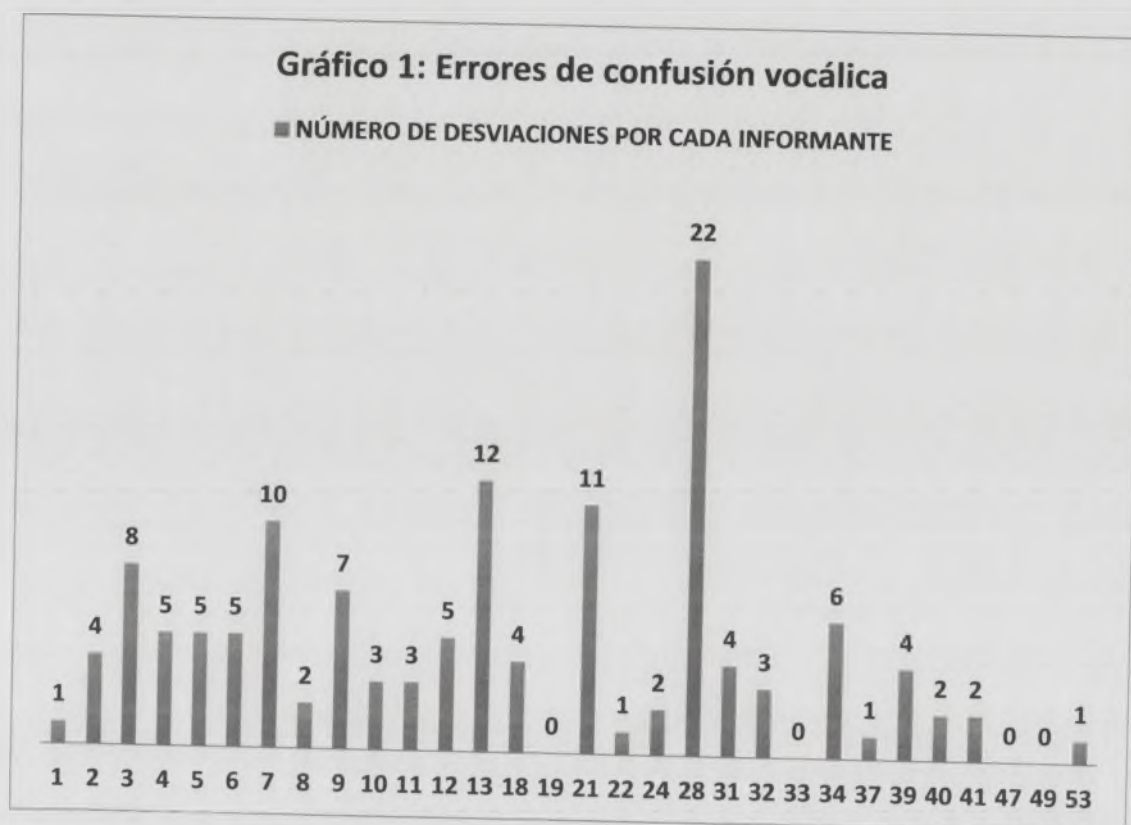
a) Errores vocálicos.

El sistema vocálico español es, sin lugar a dudas, el ámbito en que el alumno marroquí encuentra innumerables dificultades al tratar de adquirir nuevos hábitos de articulación que difieren sustancialmente de la base articulatoria de su propia lengua y que, por lo tanto, no podrá transferir directamente a la lengua extranjera que está aprendiendo. La

exploración minuciosa del sistema fonológico árabe y su variedad dialectal ADM, cotejándolo con el español nos sirvió sobremanera para contemplar estos fenómenos de cerca y examinar de forma exhaustiva estas diferencias, pero los datos del AE y nos da cuenta cómo estas divergencias dieron lugar a una serie de desviaciones. En este sentido, una de las dificultades mayores que tiene los aprendientes marroquíes al enfrentarse a la fonética española es el reconocimiento y la producción de ciertos fonemas que no le resultan familiares, porque simplemente no existen en su sistema fonológico. El poder llegar a situar sonidos nuevos ligeramente diferentes de los de su lengua materna les impone una reorganización de todas sus referencias auditivas y productivas. Como vimos en la fase de la identificación de errores, los fonemas consonánticos del español plantearon serias dificultades a los aprendientes marroquíes de ELE. No obstante, esta dificultad se acentúa en el caso de las vocales españolas, ya que como hemos visto el sistema fonológico del AC y del ADM carece de una correspondencia completa con sus correlativos españoles. Se puede decir que el aprendiente marroquí encuentra la mayoría de los sonidos de la lengua española en su lengua materna, pero no a la inversa. Una categoría de errores habitual en la interlengua de todos los aprendientes marroquíes suele ser la de las vocales.

En cuanto a la primera tipología de errores, esto es, la confusión vocálica entre vocales medias y altas, a la luz del análisis de las producciones de los aprendientes marroquíes de ELE y de las desviaciones detectadas, notamos que para un aprendiente marroquí, en general, sobra un fonema de los pares: e/i y o/u. De hecho, la mayoría de los aprendientes marroquíes de ELE anulan dicha oposición, lo que da lugar a constantes y sistemáticas confusiones entre las vocales altas por las medias y viceversa. En el análisis de las grabaciones de nuestro corpus nos fue difícil a veces detectar si nuestros informantes se refieren a /pé.so/ o a /pí.so/, /lé.la/ o a /lí.la/, /pé.ra/ o a /pi.ra/, o /le.gáR/ o a /li.gaR/, etc. Por ello, en muchos idiomas, y en español también, existen segmentos vocálicos peculiares que por su propia naturaleza relativamente marcada suelen acarrear problemas. Y a veces no es tanto la complejidad intrínseca de los elementos lo que mayores dificultades provoca, sino la adquisición de los contrastes de los que forma parte en el sistema. Reflexionemos, por ejemplo, en que la mayoría de las lenguas del mundo poseen algún tipo de estas vocales, en cualquiera de sus formas posibles: medias, altas, etc., sin embargo, no todas las lenguas oponen dos tipos vocales en su inventario, como lo hace el español entre las medias y las altas. Por lo tanto, los

aprendientes marroquíes de ELE no solo deben aprender a pronunciar una de las dos medias, lo cual quizá no implicara tanto esfuerzo, sobre todo porque las posibilidades de que un sonido parecido exista en su L1, -como alófono- son altas, sino que han de adquirir el dominio del contraste, es decir, de la oposición e/i, o/u, lo que sí supone una dificultad mayor. El siguiente gráfico nº 1 refleja la distribución general de estos errores por cada informante:



Como podemos constatar en este gráfico, las desviaciones relacionadas con la confusión vocálica entre vocales altas y medias y viceversa, excepción hecha de los informantes 7, 13, 21 y 28, se repartieron de forma bastante equilibrada entre los diferentes alumnos, quedadndo el fenómeno muy bien reflejado en las producciones de los alumnos, en que la confusión vocálica se produce constantemente, como hemos visto detalladamente en la fase de identificación de las producciones erróneas de los aprendientes marroquíes (133 casos), y que reproducimos a título ilustrativo, mas no limitativo, demostrando, de este modo, que los prejuicios que existen sobre los aspectos fonéticos del español y que se basan en el hecho de que la distancia entre la ortografía y la pronunciación es pequeña, se reducen, como bien lo confirmó Navarro Tomás (1918: 10), a una fórmula pueril y lejana de la realidad. Los siguientes ejemplos son ilustrativos de estas desviaciones (129):

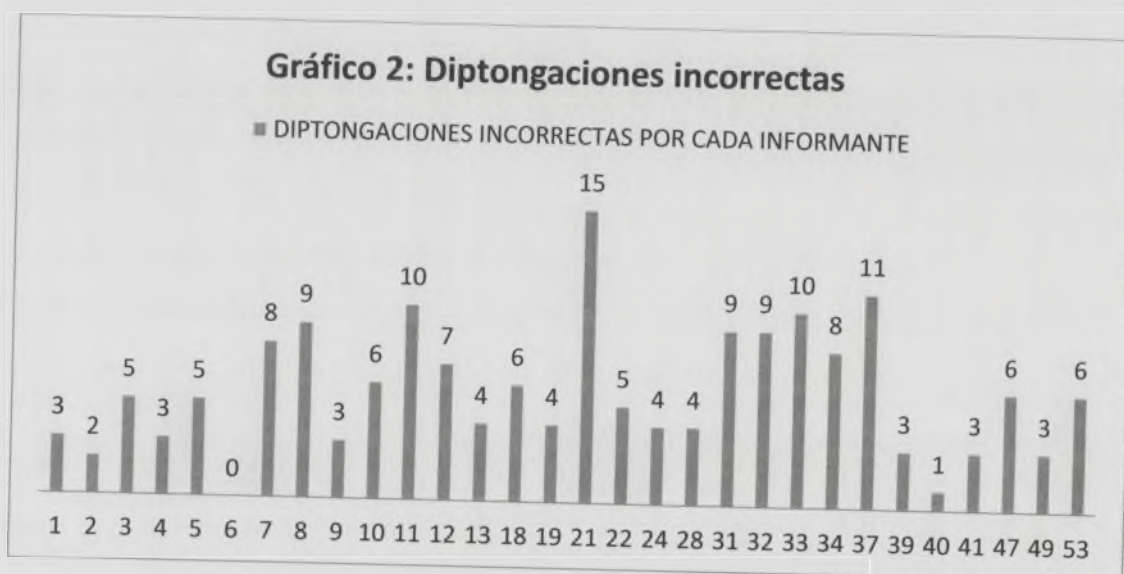
INF.	E.	PAL	T. FL	T.E	T.FT.E
1	1	Cita	/θí.ta/	SETA	[se.ṭa]
2	4	Lela / lila	/lé.la / lí.la/	LELA / LELA	[lé.la / lí.la]
3	8	Estufa / estofa	/es.tú.fa/ es.tó.fa/	ESTUFA / ESTUFA	[eṣ.tú.fa/ eṣ.tú.fa]
4	5	Cinta	/θín.ta/	SENTA	[séñ.ṭa]
5	5	Rezar / rizar	/re.θár / ri.θár/	RESAR / RESAR	[re.sáR/ re.sáR]
18	4	Fruto / froto	/frú.to / fro.to/	FROTO / FROTO	[fró.ṭo/ fró.ṭo]
21	11	Lela / lila	/lé.la / lí.la/	LELA / LELA	[lé.la / le.la]
22	1	Nublado	[ka.bé.sa]	NOBLADO	[no.bla.do]
31	4	Ciruela	/θi.rué.la/	SERUELA	[se.rue.la]
32	3	Churro / chorro	/tʃú.ro / tʃó.ro/	CHURO / CHURO	[tʃú.ro/ tʃú.ro]
34	6	Lisa	/lí.sa /	LESA	[lé.sa]
39	4	Reordenar	/re.oR.de.náR/	RI-OR-DENAR	[rI-or-de-nar]
41	2	Peso / piso	/pé.so / pí.so/	PESO / BESO	[pé.so / bé.so]
53	1	Cheque	/tʃé.ke/	CHÍQUE	[tʃí.ke]

Como podemos constatar en estos ejemplos, uno de los rasgos más característicos de la pronunciación del español por los marroquíes es la ineptitud y, en ocasiones, incapacidad manifiesta para dar con el timbre vocálico adecuado y discriminar las medias y las altas y viceversa, aspecto que se tradujo en nuestra investigación en una gran cantidad de errores, aunque del contraste entre las vocales de una y otra lengua, realizado en la fase del análisis contrastivo fonológico, se desprendió, a priori, que los aprendientes marroquíes de ELE no tendrían dificultades para producir las vocales españolas, puesto que estas coinciden con algunas de su L1 o, dicho con otros términos, porque el vocalismo español, salvo las medias, está contenido en el sistema vocálico del AC, ADM y enriquecido con un sistema vocálico mucho más complejo como el francés, como hemos visto en su momento. Aunque cada una de las vocales altas del AC y del ADM posee su correlato articulatorio largo, ya que la cantidad vocálica es un rasgo fonológico pertinente, lo cierto es que, ocasionalmente, estas vocales se realizan más abiertas o más cerradas, sin que ello implique distinción fonológica alguna en su LM. Es el rasgo que trasladan en su pronunciación de las vocales altas y medias del español, como podemos constatar en los mismos ejemplos anteriores, (129) /θi.rué.la/-[se.rue.la], /lí.sa /-[lé.sa], /θí.ta/-[se.ṭa]. Así puede entenderse la dificultad que los aprendientes marroquíes de ELE encuentran para diferenciar e / i y, en menor medida, o / u.

Las agrupaciones vocálicas son, por otra parte, el campo por antonomasia donde el aprendiente marroquí de ELE encuentra un sinfín de dificultades al tratar de adquirir nuevos hábitos de articulación que difieren de la base articulatoria de su propia lengua materna y que le cuesta transferir directamente a la lengua extranjera que está

aprendiendo, pese a que el AC y su variedad dialectal, el ADM, cuenta fonética y fonológicamente con algunos elementos vocálicos del español como las semivocales con que forma cierto tipo limitado diptongos, como hemos visto en el análisis contrastivo fonológico. En este sentido, si tenemos en cuenta lo frecuente del uso de las agrupaciones vocálicas en español es obvio que dichas dificultades aparecen "a cada paso" lo que provoca errores de pronunciación por parte de los aprendientes marroquíes de ELE. Es obvio notar que el español, idioma indoeuropeo, y el árabe, idioma semítico, pertenecen a dos familias que no guardan ninguna relación ni parentesco, ni mucho menos a nivel de sus respectivos sistemas vocálicos, por lo que cuando más grande sea la diferencia entre los sistemas fonéticos y fonológicos, es decir, cuando más numerosos sean los patrones y las formas mutuamente exclusivos en cada lengua, mayor será el problema de aprendizaje.

En la práctica, se trata del grupo de errores vocálicos que más desviaciones ha registrado en la producción de los aprendientes marroquíes. Los problemas vocálicos de los aprendientes marroquíes de ELE aumentaron, al enfrentarse estos aprendientes marroquíes de ELE a secuencias de dos o más fonemas vocálicos contiguos. En este caso, se recogieron 326 errores, los que supone aproximadamente 71,02 % de los errores vocálicos detectados. De estos 326 errores, 172 correspondieron a usos inadecuados de los diptongos, mientras el resto se reparte entre casos de monoptongaciones, hiatos y triptongaciones incorrectos. Recordemos en este sentido que el número de las palabras del ítem correspondiente ascendieron a nueve hiatos, tres triptongos y 32 diptongos. El siguiente gráfico nº 2 refleja la distribución de las diptongaciones incorrectas por cada informante:

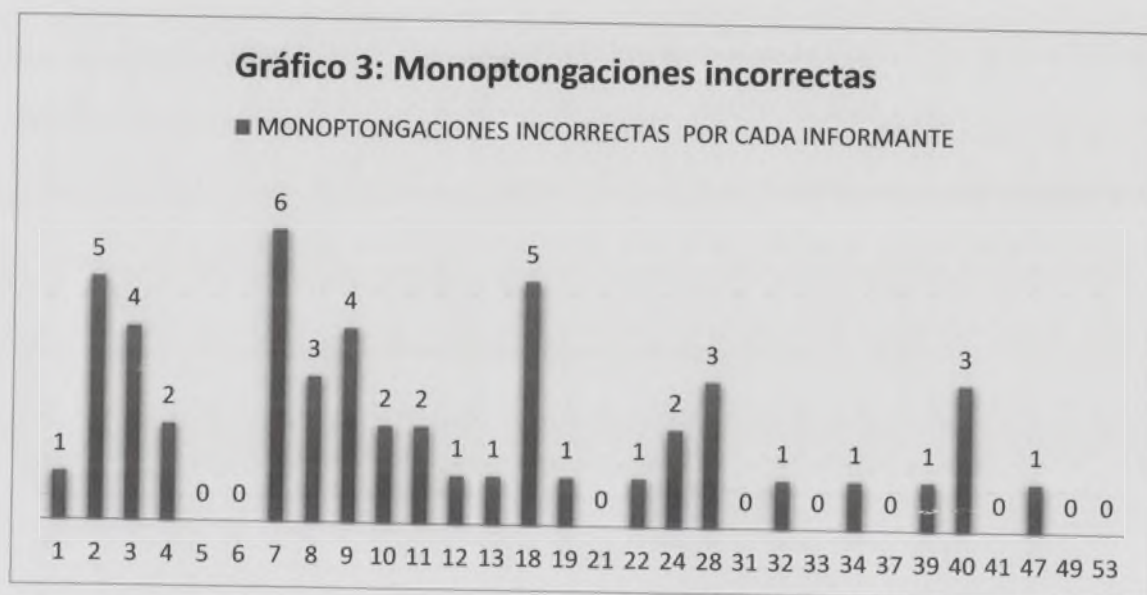


Como podemos constatar en este gráfico, las desviaciones relacionadas con las diptongaciones incorrectas, representan un grupo de errores muy significativo en la producción de los aprendientes marroquíes. Excepción hecha de los informantes 11, 21, 32 y 37, que registraron altos porcentajes de errores, estas desviaciones se distribuyeron de forma equilibrada entre el resto de los sujetos. Dada la complejidad de los diptongos del español, era de esperar un elevado número de desviaciones en su pronunciación, como de hecho ocurrió. Es más, en base a nuestra experiencia docente, es ante palabras que contienen grupos vocálicos donde los aprendientes marroquíes de ELE suelen presentar mayor porcentaje de errores. A continuación reproducimos algunos ejemplos en este sentido, a título ilustrativo, más no limitativo (130):

INF.	N.ER.	PAL.	T. FL	T.E	T.FT.E
1	3	Gasol	/ga.soiL/	GASUÁL	[ga.suál]
3	5	Boina	/bói.na/	BUENA	[bue.na]
4	4	Heroico	/e.rói.ko/	HERUÁCO	[e.ruá.ko]
8	9	Piadoso	/pia.dó.so/	PÁYDOSO	[pái.do.so]
10	4	Paisaje	/pai.sá.xe/	PEISAJE	[pej.sa.xe]
18	6	Reina	/réi.na/	RAYNA	[ráj.na]
19	4	Terapéutico	/te.ra.péu.ti.ko/	TERAPIÓTICO	[te.ra.pió.ti.ko]
21	14	Peine	/péi.ne/	PIÉNE	[pié.ne]
24	2	Peine	/péi.ne/	PENE	[pé.ne]
32	1	Veinte	/béiN.te /	VENTE	[béñ.te]
33	10	Viejo	/bié.xo/	VIAJO	[biá.xo]
34	8	Veinte	/béiN.te/	VIENTE	[biéñ.te]
37	11	Triángulo	/triáN.gu.lo/	TRAENGULO	[tra.énv.gu.lo]
40	3	Reina	/réi.na/	RENA	[ré.na]
53	7	Peinar	/pei.náR/	PIENAR	[pie.nar]

Como se observa en dichos ejemplos, en varias ocasiones, los aprendientes marroquíes de ELE, fueron incapaces de producir correctamente los diptongos del español como tal o situarlo de forma diferente en el nuevo sistema. Y es que la combinación de las vocales españolas en diptongos planteó serios problemas al alumno marroquí, que, a la hora de su pronunciación, tiende, a menudo, a deformarlos, simplificarlos o a sustituir las vocales que los forman por otras, debido a la dificultad de discernirlas. Atendiendo al número de producciones erróneas registradas, a nivel de estas agrupaciones vocálicas (172 errores), podemos afirmar, sin ningún género de duda, que es el primer obstáculo vocálico con se enfrenta el aprendiente marroquí, algo lógico si tomamos en cuenta que la LM de los aprendientes marroquíes de ELE, el ADM, según Cantineau (1950: 144), presenta una marcada tendencia a la reducción de diptongos de la lengua culta, el AC, en una vocal larga [aw > u:], aunque los conserva en cultismos, donde suele

mantenerlos inalterados. Dicho de otro modo, el tratamiento reductivo de las vocales en el ADM, afectó a todas las posiciones, de tal manera que dicha reducción vocálica en el ADM comentada anteriormente supone la desaparición de los respectivos diptongos decrecientes del AC. Muy relacionado con las diptongaciones erróneas están las desviaciones relacionadas con las monoptongaciones incorrectas. El siguiente gráfico n° 3 refleja la distribución de las monoptongaciones por cada informante:

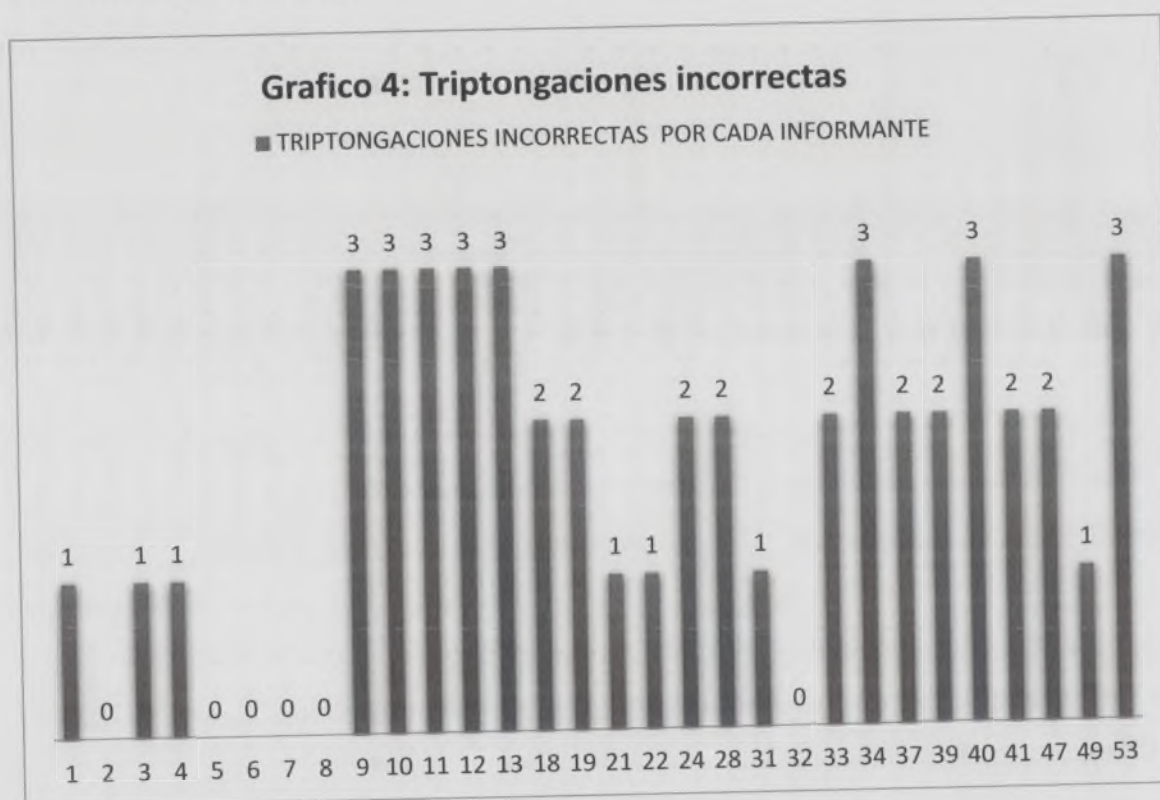


En dicho gráfico observamos que las desviaciones relacionadas con las monoptongaciones incorrectas, excepción hecha de los informantes 2, 7, y 18, escasean en comparación con las demás desviaciones vocálicas registradas. Aún así, y atendiendo al bajo número de producciones erróneas registradas (50 errores en total), podemos afirmar que es un tipología de errores no menos importante que las anteriores y que requiere toda nuestra atención como docentes. Reproducimos algunos ejemplos ilustrativos en este sentido (131):

INF.	N.ER.	PAL.	T. FL	T.E	T.FT.E
1	1	Veinte	/béiN.te/	VENTE	[béŋ.ɾe]
3	4	Siempre	/siéN.pre/	SEMPRE	[séŋ.pre]
4	2	Cigüeña	/θi.gué.ɲa/	SEGUENA	[se.ɣé.ɲa]
8	3	Terapéutico	/te.ra.péu.ti.ko/	TERAPÚTICO	[te.ra.pú.ti.ko]

A la luz de estos ejemplos, podemos constatar que la estrategia subyacente a esta tipo de desviaciones vocálicas es la supresión de una de las vocales que forman el diptongo afectado, debido a la manifiesta dificultad de dicriminarlo. Aun así, y atendiendo al número de producciones erróneas registradas en este sentido (50 errores en total), podemos afirmar, que es otra fuente de dificultades vocálicas con se enfrenta el

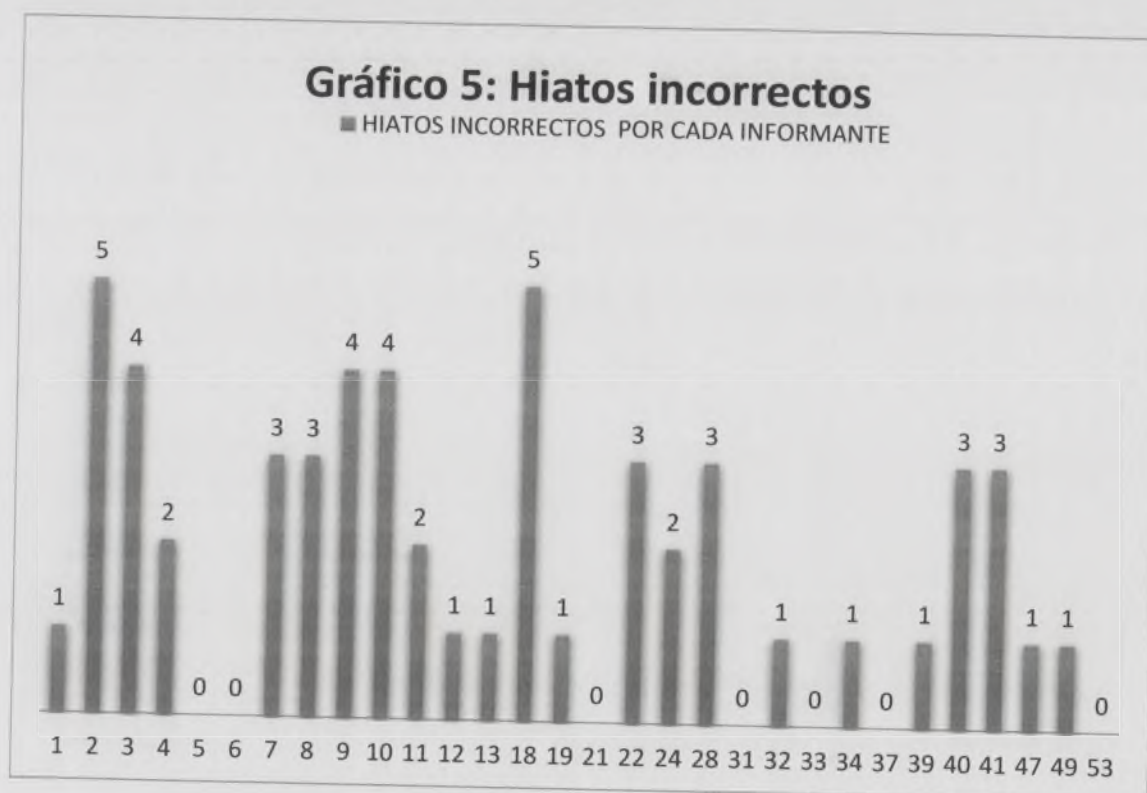
aprendiente marroquí y que debemos darle el debido tratamiento en la corrección fonética para evitar su fosilización. Como se constata en los ejemplos anteriores, el error proviene de la monoptongación producida por la desaparición de uno de los elementos del diptongo, es decir, la reducción del diptongo a una sola vocal. Si observamos de nuevo los ejemplos anteriores, podemos comprobar de cerca cómo, en varios casos, las vocales que tienden a suprimirse erróneamente no son las abiertas, sino las semivocales [i], [u], o las semiconsonantes [j], [w], como en (131) /béiN.te/ por [béɲ.te] o /θi.gué.na/ por [se.ɣé.na]. Otra categoría de desviaciones vocálicas la constituyen las triptongaciones incorrectas. El siguiente gráfico nº 4 refleja la distribución de estas desviaciones por cada informante:



Como podemos constatar en este gráfico, las desviaciones relacionadas con las triptongaciones incorrectas (49 errores), se repartieron igualmente de forma muy equilibrada entre los diferentes sujetos. Podemos constatar en los ejemplos siguientes (132), que a los aprendientes marroquíes de ELE le resulta de especial dificultad la discriminación entre tres agrupaciones vocálicas seguidas.

IF	N.ER.	T. FL	T.E	T.FT.E
1	1	/a.be.ri.guéis/	AVERGÜAIS	[a.ber.guájs]
4	4	/koN.fe.reN.θiéi.s/	CONFERENSIÁIS	[kom̩.fe.ren.siájs]
8	3	/di.fe.reN.θiáis/	DEFERENSAÍS	[ðe.fe.ren.sájs]
18	2	/a.be.ri.guéis/	AVERIGÜÉISES	[a.be.ri.guéi.ses]
19	2	/di.fe.reN.θiáis/	DEFERENSIÁS	[ðe.fe.ren.sjájs]
21	1	/a.be.ri.guéis/	AVEREGÁIS	[a.be.re.gájs]
33	2	/a.be.ri.guéis/	AVERIGÜÁIS	[a.be.ri.guájs]
37	2	/di.fe.reN.θiáis/	DIFERENSIAS	[ði.fe.ren̩.sjájs]
41	2	/koN.fe.reN.θiéi.s/	CONFERENSEÍS	[kom̩.fe.ren̩.θéjs]

Constatamos en estos ejemplos que las desviaciones relacionadas con las triptongaciones incorrectas, unidas a la dificultad específica del subjuntivo español, uno de los grandes problemas gramaticales con que se enfrentan los aprendientes marroquíes de ELE, puede ser causa de múltiples malentendidos y errores. Por último, y no por ello menos importantes están las desviaciones relacionadas con los hiatos cuya distribución por cada informante se refleja en el siguiente gráfico nº 5:



Como podemos constatar en este gráfico, las desviaciones relacionadas con los hiatos (55 en total), excepción hecha de los informantes 2 y 18, no abundan, aunque la combinación de las vocales españolas en hiatos planteó serios problemas al alumno marroquí, que, a la hora de su pronunciación, tiende, como veremos en los ejemplos

siguientes (134), a menudo, a sustituir las vocales que los forman por otras, debido a la dificultad de discernirlos, generando de esa forma “nuevos diptongos”:

INF.	N.ER.	PAL.	T. FL	T.E	T.FT.E
1	1	Caótico	/ka.ó.ti.ko/	CÁWTICO	[káu̯.ti.ko]
3	3	Careo	/ka.ré.o/	CÁRIO	[ká.r̥io]
4	3	Veraneo	/be.ra.né.o/	VERÁNIO	[be.rá.n̥io]
8	1	Aeroplano	/a.e.ro.plá.no/	EUROPLANO	[e̯u.ro.plá.no]
21	4	Faraón	/fa.ra.ón/	FARAUÉN	[fa.rauén]
22	3	Caos	/ká.os/	CAÓS	[ka.ós]
37	4	Reordenar	/re.oR.de.náR/	RIORDENAR	[r̥ioR.de.nár]
12	4	Línea	/lí.ne.a /	LÉNYA	[lé.nja]

A la luz de estos ejemplos, podemos observar que, en varias ocasiones, los aprendientes marroquíes de ELE reducen un hiato de dos vocales abiertas a un diptongo, cuyo primer o segundo elemento se acerca a una las semivocales [i], [u]: /ka.ó.ti.ko/ por [káu̯.ti.ko], /ka.ré.o/ por [ká.r̥io], /be.ra.né.o/ por [be.rá.n̥io], etc. En suma, la combinación de las vocales españolas en diptongos, triptongos y hiatos planteó numerosas dificultades al alumno marroquí, que, a la hora de su pronunciación, presenta, como hemos visto en las graficos y ejemplos anteriores, unos rasgos específicos tendiendo, a menudo, a deformarlos, simplificarlos o a sustituir las vocales que los forman por otras, debido a la dificultad de discernirlos. Se trata de errores que repercuten gravemente sobre la comunicación y pueden impedirla, ya que muchas de estas agrupaciones vocálicas, como la oposición diptongo-hiato y los cambios de acento correspondientes, tienen valor distintivo en español, como en: (135) (continuo/continuó; *hacia/hacia*; *hoy/oh*; *hay/ahí*), por lo que es importante que los aprendientes marroquíes aprendan la diferencia en la pronunciación y acentuación. Anteriormente se han abordado las dificultades que la confusión vocálica provoca en la pronunciación del español de los aprendientes marroquíes de ELE, pero los problemas aumentan al enfrentarse estos últimos a secuencias de dos o más fonemas vocálicos contiguos. Según Quilis (1993: 184), el español posee una tendencia anti-hiática por lo que una secuencia de dos o más fonemas vocálicos tiende a formar diptongo siempre que los timbres de las vocales lo permitan. En cambio, en AC, en ADM y en francés, la misma secuencia de fonemas vocálicos no suele, como hemos podido comprobar en el análisis fonológico contrastivo, formar diptongo y cada vocal mantiene la duración e intensidad propias de una vocal independiente. Consecuentemente, existen únicamente dos diptongos decrecientes formados con las semivocales [i], [u], a pesar de que están restringidos por la consonante antecedente.

Conviene subrayar que este fenómeno no es privativo de los aprendientes marroquíes, sino que afecta a varios colectivos de aprendientes del ELE. Un japonés, a pesar de compartir el sistema vocálico con los hispanohablantes, no tiene diptongos en su idioma, por lo que a menudo los interpreta como monoptongos y dice (136) ['uman] por *woman* [w'oman] (mujer en inglés) y [pe] en vez de [pje] por *pie* en español. En chino, idioma que favorece las sílabas abiertas, también existe la tendencia a deformar los diptongos, de tal manera que el inglés (137) *road* [ɹəʊd] (camino) se pronuncia como [lo:], que se interpretaría fácilmente como: (138) *law* (ley), por haber desaparecido el diptongo [əu], ajeno a la fonología china, más la consonante final, lo cual influye en la pronunciación e impide una correcta comprensión. Por lo demás, sobre el problema de la confusión vocálica, queremos señalar que casi todos los aprendientes marroquíes tienen tendencia a pronunciar las vocales españolas, demasiado cerradas y con cierta tensión exagerada⁴¹, en casi todas las posiciones, especialmente las medias, en sílaba libre tónica. Como el ADM es una variedad dialectal más consonántica que vocálica, muchos aprendices marroquíes del español tienden, aparte de confundir las medias y las altas, a pronunciarlas más cerradas y tensas. Valgnos los ejemplos siguientes: (139)

PAL.	T. FL	T.E	T.FT.E
Era	/é.ra/	<u>E</u> RA	[é.ra]
Eco	/é.ko/	<u>E</u> CO	[é.ko]
Ceja	/θé.xa/	<u>C</u> EJA	[θé.xa]
Pera	/pé.ra/	<u>P</u> ERA	[pé.ra]
Ojo	/ó.xo/	<u>Ó</u> JO	[ó.xo]
Rostro	/rós.tro/	<u>R</u> ÓSTRO	[rós.ɾro]
Cosa	/ko.sa/	<u>C</u> ÓSA	[kó.sa]
Roto	/ró.to/	<u>R</u> ÓTO	[ró.to]

⁴¹ Este parámetro lo consideramos de gran importancia y utilidad a la hora de enseñar a los aprendices de ELE los sonidos del español, tanto vocálicos como consonánticos. La tensión es el estado característico de los músculos que se utilizan en la articulación cuando se alejan considerablemente respecto de su estado de reposo. Los sonidos tensos hacen que el sistema muscular facial se aleje mucho del estado de reposo, mientras que en los sonidos relajados no ocurre eso. Este hecho es muy importante porque el dominio de una adecuada tensión de los músculos es primordial para una pronunciación precisa.

A la vista de estos ejemplos, los aprendientes marroquíes de ELE deben ser conscientes de esta diferencia y alcanzar el grado intermedio de apertura en la pronunciación de las vocales españolas y no cerrarlas demasiado. Creemos que dicho fenómeno, que no hemos contabilizado como error, y que denota fuerte acento extranjero, se explica posiblemente a partir de la influencia negativa del sistema vocálico del francés, en el que las medias son más cerradas que el español.

b) Errores consonánticos.

A nivel consonántico, se han registrado un total de 1334 desviaciones, lo que supone el 62,04 % del total de las desviaciones segmentales y una media de 44,46 desviaciones por informante. De las 1334 desviaciones consonánticas, 1270 corresponden, precisamente, a desviaciones sistemáticas o errores relacionados con la producción incorrecta de los fonemas consonánticos español, mientras 64 desviaciones asistemáticas o faltas correspondieron a diferentes fonemas y agrupaciones consonánticas que detallamos más adelante. Las desviaciones consonánticas sobre todo las sistemáticas resultaron muy repartidas cuantitativamente. En concreto, se han registrado las desviaciones, según su importancia numérica y fonológica, enumeramos del modo siguiente:

- Producción incorrecta de la vibrante múltiple /r/, como simple [r], tanto en posición intervocálica como [-r-], como en posición inicial absoluta [r-], o como la realización velar francesa [R].
- Producción incorrecta del fonema /θ/, interdental fricativo sordo, como alveolar fricativo sordo [s], quedando eliminadas numerosos oposiciones y fa de ítem correspondiente.
- Producción incorrecta por fricativización del fonema lateral palatal sonoro /ʎ/ representado por la grafía <ll> como [j] (fricativo palatal sonoro) representado por la grafía <y>, asimilándolo a la constrictiva prepalatal árabe [j], quedando eliminadas casi la mayoría de las oposiciones fonológicas del ítem, o a la realización africada palatal sonora árabe [dʒ]. Es lo que se conoce como “žeísmo”, “yeísmo rehilado” o como yeísmo africado.
- Producción incorrecta del fonema /ɲ/, nasal palatal sonoro, como nasal alveolar sonoro más la vocal i [ɲ + i], etc.

- Producción incorrecta de ciertas agrupaciones consonánticas del español, como las combinaciones bilabial más líquida /br/, /pl/, las combinaciones /l.g/, /n.b/, /n.θ/, /n.g/, /n.r/, /k.t/, /r.g/ y /s.t/, y la combinación [ks], con grafía <x>, especialmente a principio de palabra.
- Producción incorrecta del fonema /s/ por el sonido [θ], dando lugar al fenómeno del Ceceo.
- Producción incorrecta del fonema oclusiva bilabial sordo /p/, como sonoro [b].
- Producción incorrecta del fonema /k/, con grafía <cu>, se produjo como [s].
- Producción incorrecta del fonema velar oclusivo sonoro /g/, con grafía <ga>, como [x] velar oclusivo sordo.
- Producción incorrecta del fonema bilabial oclusivo sonoro /b/, con grafía <v>, a la francesa, como el sonido francés [v], bilabial fricativo sonoro.
- Producción incorrecta de los fonemas [b, d], en posición intervocálica, como oclusivos.

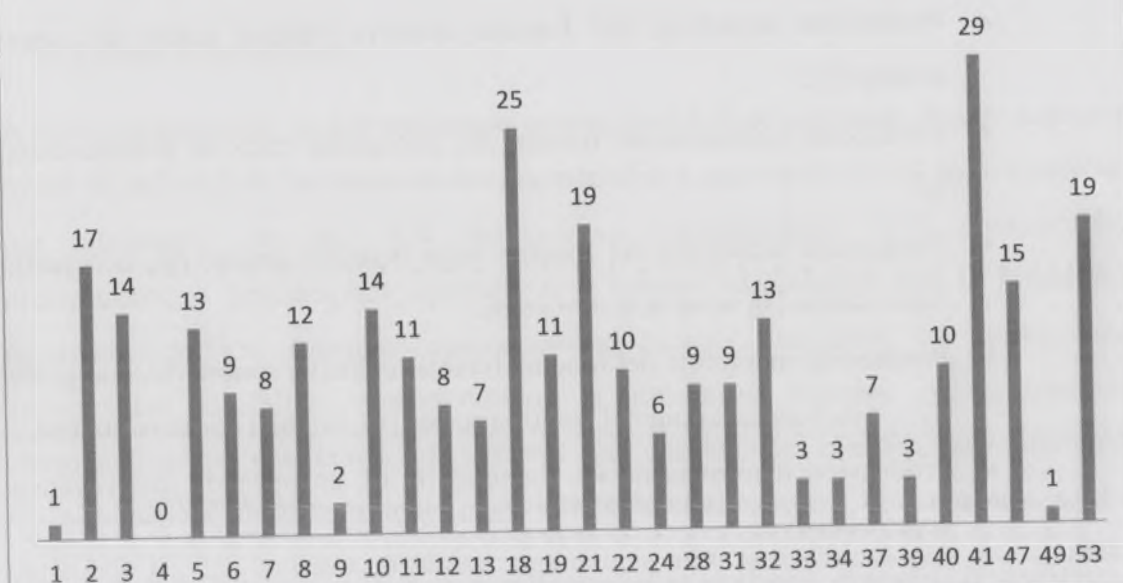
A continuación pasamos a analizar todas estas desviaciones consonánticas una por una:

- Producción incorrecta de la vibrante múltiple /r/ como simple [r], tanto en posición intervocálica como [-r-], como en posición inicial absoluta [r-], o como la [R] velar francesa:

Tal como hemos visto en el recuento estadístico de errores, se ha registrado un total de 303 desviaciones en la producción de las vibrantes /r/-/r/, lo que supone el 23,85 % de los errores consonánticos. Las desviaciones se reparten del modo siguiente: 47 errores correspondieron a la producción incorrecta de la vibrante múltiple en posición intervocálica /-r-/, como r simple /-r-/, mientras 132 errores se debieron a la producción incorrecta de vibrantes múltiple inicial /r-/ como simple /r-/. Por último, 24 errores correspondieron a la producción incorrecta de la vibrante española a la francesa, o sea, como velar, en vez de alveolar, dato poco preocupante, ya que tales desviaciones individuales se reparten entre dos informantes, el nº 41 y el 10. La distribución de tales desviaciones queda reflejada en el siguiente gráfico nº 6:

Gráfico 6: Producción incorrecta de la vibrante múltiple /r/ como simple [r]

■ NÚMERO DE DESVIACIONES POR CADA INFORMANTE



Como podemos constatar en este gráfico, las desviaciones relacionadas con la producción incorrecta de las vibrantes, excepción hecha de los informantes 1, 4, 9, 33, 34, 39 y 49, se repartieron de forma equilibrada entre los diferentes informantes, lo que demuestra el grado de dificultad que presentan estos fonemas consonánticos para los aprendientes marroquíes, especialmente la múltiple. Se trata aquí de una de las mayores dificultades con que se encuentran la mayoría de los aprendientes extranjeros de español en el campo fonético y fonológico, sea cual sea su lengua materna. Los aprendientes marroquíes no fueron la excepción. A lo largo de nuestra modesta experiencia docente, hemos comprobado que las vibrantes causan múltiples problemas a este colectivo de aprendientes de ELE, que parecen pasar por alto que cada uno de estos dichos fonemas tiene en español un valor característico y propio. Por esta razón, Navarro Tomás (1918: 120) considera que el estudiante debe trabajar “su propia habilidad imitativa” para lo cual considera decisivo el conocimiento claro del mecanismo de articulación de dicho sonido; debe aprender a tratar de modular correctamente ambas articulaciones de la vibrante y evitar realizaciones como las siguientes, especialmente en posición intervocálica (140):

INF.	PAL.	T. FL.	T.E.	T.FT.E.
3	Pero / perro	/pe.ro-pe.ro/	PERO / PERO	[pe.ro / pe.ro]
8	Guerra	/gé.ra/	GUÉRA	[γé.ra]
10	Churro / chorro	/tʃú.ro-tʃó.ro/	CHURO / CHURO	[tʃú.ro, tʃó.ro]
11	Mira / mirra	/mí.ra-mí.ra/	MIRA / MIRA	[mí.ra / mi.ra]
13	Caro/carro	/ká.ro-ká.ro/	CARO / CARRO	[ká.ro / ká.ro]
37	Guitarra	/gi.tá.ra/	GUIARA	[γi.tá.ra]
53	Roto	/ró.to/	ROTO	[ro.tó]

Como podemos constatar en estos ejemplos, en general, observamos que en contextos donde la diferencia entre la vibrante simple y la vibrante múltiple cambia el significado de la palabra, o sea en estos contextos intervocálicos, los aprendientes marroquíes tienen una precisión mejor, por dos razones: primero debido a que en estos contextos hay una representación ortográfica <r> vs. <rr> que les señala la articulación apropiada y en segundo lugar en AC y ADM, a mitad de palabra, la duplicación de dos <r>, la primera en posición implosiva (es decir, cerrando sílaba) y la segunda abriendo la sílaba siguiente, se pronuncia como la [r] española, gracias a que en árabe todas las consonantes admiten geminación, fenómeno que se representa en la escritura, mediante un diacrítico llamado *Shadda*. Sin embargo, vemos que el problema se plantea a menudo cuando se encuentra en posición inicial de palabra, la vibrante múltiple /r/, como simple [r], tanto en posición intervocálica como [-r-], como en posición inicial absoluta [r-]: (141)

PAL.	T. FL.	T.E.	T.FT.E.
Rostro	/rós.tro/	ROSTRO	[rós.tro]
Roto	/ró.to/	ROTO	[ro.tó]
Reina	/réi.na/	REÍNA	[re.í.na]
Reino	/réi.no/	REÍNO	[re.í.no]
Ropa	/ró.pa/	ROPA	[ró.pa]
Reja	/ré.xa/	REJA	[rá.so]
Raso	/rá.so/	RASO	[ré.xa]
Rubio	/rú.bio/	RUBIO	[rú.bio]
Rabia	/rá.bia/	RABIA	[rá.bia]
Ralla	/rá.ʎa/	RAYA	[ra.ja]

Se observa en estos ejemplos que en esta posición el fonema múltiple /r/ es reproducido en la mayoría de los casos como simple [r] (132 casos), probablemente debido a la representación ortográfica y debido a la interferencia negativa del fonema árabe /r/, con grafía <ر>, que corresponde al fonema /r/ español, pero siempre en su versión de

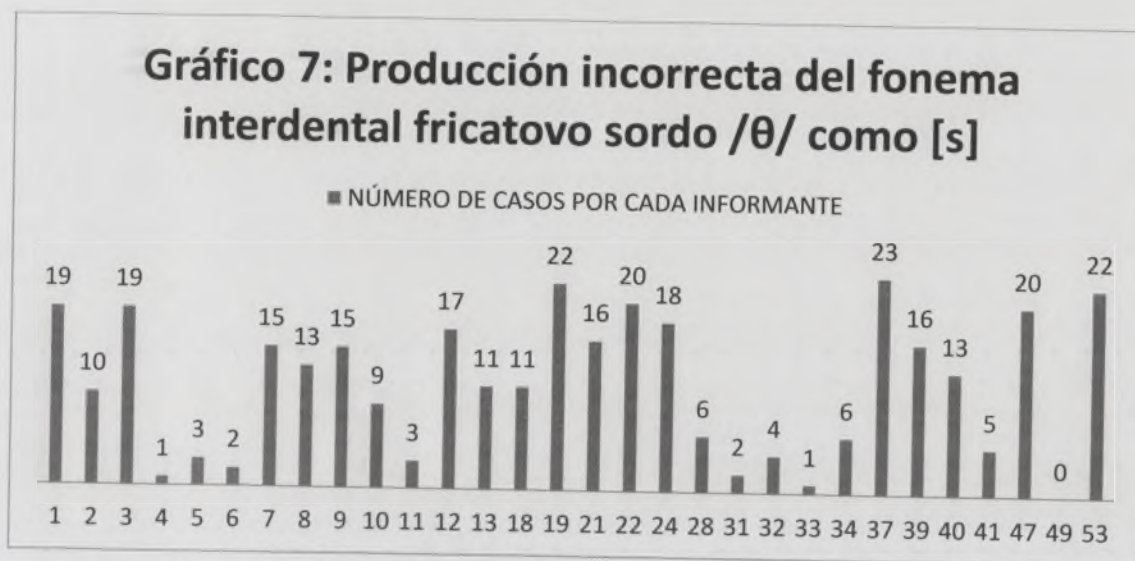
vibrante simple /r/, incluso a principio de palabra. Es lo que lleva al aprendiente marroquí a su pronunciación simple al principio de palabra.

Recordemos que la producción de la vibrante simple y múltiple depende del contexto. Existen contextos en que siempre se produce o la vibrante simple o la vibrante múltiple. En el español normativo la vibrante /r/ tiene dos pronunciaciones: una producida por una vibración simple de la punta de la lengua en la zona alveolar, que se corresponde con la <r> simple intervocálica o detrás de consonante; y otra igual a la [r] simple, pero con vibración lingual múltiple [r], que se corresponde con la <rr> doble o la <r> simple inicial (rata) o detrás de /n/, /l/ y /s/ (enredo, alrededor, Israel). En contextos intervocálicos, la vibrante múltiple es obligatoria cuando <rr> aparece, como “perro”, y la vibrante simple es obligatoria cuando aparece un solo <r>, como “cara”. También hay contextos en que se puede producir cualquier de las dos vibrantes, o sea están en variación libre, pero estos contextos tienden a favorecer una u otra. Cuando la <r> aparece al final de sílaba (cerdo), postconsonántica, pero no inicial de sílaba (creo), intervocálica, pero inicial de palabra (proporciona refugio), o intervocálica, pero final de palabra (proteger a) la /r/ es libre pero favorece la simple. En contextos donde la <r> aparece al inicio de palabra, pero no después de una palabra que termina en una vocal (rico) o postconsonántica pero inicial de sílaba (Enrique) hay variación libre pero se favorece la articulación múltiple. En suma, las vibrantes presentaron para los aprendientes marroquíes un grado de dificultad importante, especialmente la múltiple en posiciones inicial, mientras en grupos consonánticos y en otros contextos fónicos, las vibrantes no suelen plantear serios problemas.

- Producción incorrecta del fonema /θ/, fricativo interdental sordo, como fricativo alveolar sordo [s].

Se trata de una de las tipologías de errores más abundantes. Debido a la ausencia en AC del fonema interdental fricativo sordo /θ/ son numerosas las confusiones de fonema /θ/ interdental fricativo sordo, como alveolar fricativo sordo [s] (342 errores). En este sentido, los aprendientes marroquíes de ELE se encuentran en idéntica situación que sus compañeros monolingües que poseen una pronunciación seseante. Como hemos podido comprobar en el análisis fonológico contrastivo, el fonema interdental fricativo sordo /θ/ tiene su equivalente solo en AC. Por ello, en la pronunciación de los aprendientes marroquíes de ELE este sonido se produce en la mayoría de los casos como silbante, lo que da lugar al fenómeno que se conoce en España con el nombre de seseo, pero en este

caso, no es debido a un estrato social determinado, sino más bien a una confusión entre ambos sonidos, ya que el fonema interdental fricativo sordo /θ/ sólo se encuentra en la pronunciación ortodoxa del árabe, habiéndose perdido en el dialectal y desviado, en el ADM, hacia el sonido dental oclusivo sordo [t]. La distribución de tales desviaciones por cada informante queda ilustrada en el siguiente gráfico nº 7:



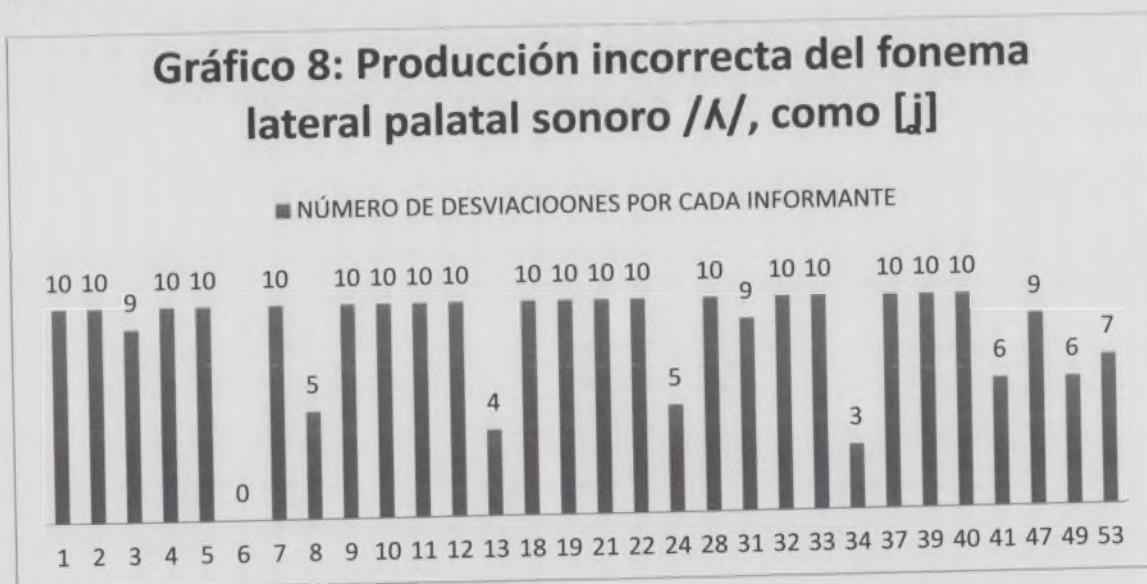
Según se puede observar en este gráfico, las desviaciones relacionadas con la producción incorrecta del fonema /θ/, fricativo interdental sordo, como fricativo alveolar sordo [s], exceptuando los informantes 4, 5, 6, 11, 28, 32, 34 y 49, se distribuyen equilibradamente entre los diferentes sujetos y tuvieron una significativa relevancia dentro el conjunto de desviaciones consonánticas registradas, como lo ilustran los ejemplos siguientes: (142)

INF.	PAL.	T. FL.	T.E.	T.FT.E.
1	Cita	/θí.ta/	SETA	[se.ṭa]
2	Cine	/θí.ne/	SINE	[sí.ne]
3	Ciprés	/θi.prés/	SIPRÉS	[si.prés]
4	Cinta	/θiN.ta/	SINTA	[sín.ta]
5	Cinco	/θiN.ko/	SINCO	[sín.v.ko]
6	Cielo	/θié.lo/	SIELO	[sjé.lo]
7	Zapato	/θa.pá.to/	SAPATO	[sa.pa.ṭo]
8	Zoológico	/θo.o.ló.xi.ko/	SOOLÓGICO	[so.o.ló.xi.ko]
9	Zurdo	/θuR.do/	SURDO	[sur.do]
10	Zumo	/θú.mo/	SUMO	[su.mo]
11	Ceso	/θé.so/	SESO	[sé.so]
12	Zueco	/θué.ko/	SUECO	[s.ué.ko]
13	Cien	/θiéN/	SIEN	[sjén]
18	Brazo	/brá.θo/	BRASO	[brá.so]
19	Trece	/tré.θe/	TRESE	[tré.se]

Como podemos ver en estos ejemplos, debido a la desaparición de los interdentales enfáticos árabes en ADM, tal como hemos visto en el análisis contrastivo fonológico, los aprendientes marroquíes, han encontrado demasiados errores en este sentido. Lógicamente, como estos aprendientes no poseen este fonema en su lengua materna, frecuentemente lo asimilan al sonido más próximo, y lo asocian con el sonido árabe alveolar fricativo sordo [s].

- Producción incorrecta /ʎ/ como /j/ o de uno o ambos fonemas palatales como [dʒ].

Se trata igualmente de una de las categorías de errores más frecuente. Cuantitativamente es el segundo bloque de errores consonánticos registrados, como lo ilustra los 316 errores relacionados con la producción incorrecta de este fonema lateral palatal sonoro /ʎ/, como /j/ (palatal fricativo sonoro), asimilándolo los aprendientes marroquíes de ELE, en casi la totalidad de sus producciones, a la constrictiva palatal árabe [j]. La distribución de tales desviaciones por cada informante queda ilustrada en el siguiente gráfico nº 8:

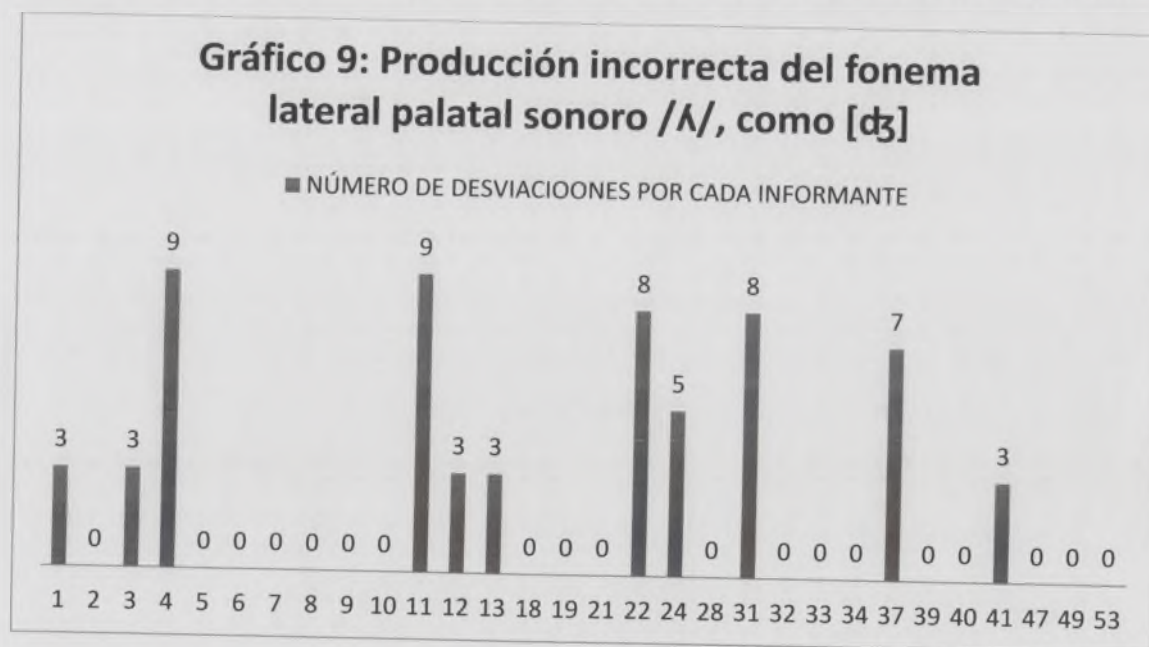


Como podemos constatar en este gráfico, y excepción hecha de los informantes 6, 8, 13, 24 y 34, las desviaciones relacionadas con la producción incorrecta /ʎ/ como /j/ o de uno o ambos fonemas palatales como [dʒ], se repartieron de forma equilibrada entre los diferentes informantes. Como hemos podido comprobar en el análisis fonológico contrastivo, el fonema /ʎ/ no tiene parecido con ningún fonema del AC o del ADM, en su pronunciación ortodoxa (lateral palatal sonora), ni existe en francés. Sin embargo, la actual pronunciación vulgar española del fonema [j] (palatal fricativo sonoro), el

denominado "yeísmo", hace que los aprendientes marroquíes de ELE reproduzcan este fonema, en casi la totalidad de las producciones, muy parecido a los españoles, como lo ilustran los ejemplos siguientes: (143)

INF.	PAL.	T. FL.	T.E.	T.FT.E.
18	Bella	/bé.ʎa/	BEYA	[be.ja]
19	Llamada	/ʎa.ma.da /	YAMADA	[ja.má.da]
21	Llorar	/ʎo.ráR/	YORAR	[yo.rár]
22	Lluvia	/ʎu.bia/	YUVIA	[yú.bja]
32	Llave	/ʎa.be/	YAVE	[ja.bed]
33	Llano	/ʎá.no/	YANO	[já.no]
34	Camilla	/ka.mí.ʎa/	CAMIYA	[ka.mí.ja]
37	Muelle	/mué.ʎe/	MUEYE	[müé.je]
39	Ralla	/rá.ʎa/	RAYA	[ra.ja]
40	Halla	/á.ʎa /	HAYA	[á.ja]

Por otra parte, llama la atención cómo los aprendientes marroquíes de ELE curiosamente produjeron incorrectamente (56 casos) uno o ambos fonemas palatales /ʎ/ y /j/ como [dʒ], parecida a la pronunciación de <j>, de la palabra inglesa "Joan", asimilándolo al fonema palatal africado sonoro árabe /dʒ/, correspondiente a la grafía árabe "yim". La distribución de tales desviaciones por cada informante es la siguiente:



Como se puede observar en este gráfico, las desviaciones relacionadas con la realización incorrecta de uno o ambos fonemas palatales /ʎ/ y /j/ como [dʒ], no abundan afortunadamente, ya que solo se registraron en la producción de los informantes 1, 3, 4, 11, 12, 13, 22, 24, 37 y 41, por lo que más bien se puede hablar de errores individuales y no colectivos. He aquí ejemplos de estas desviaciones: (144)

INF.	PAL.	T. FL.	T.E.	T.FT.E.
1	Llamada	/ʎa.ma.da/	DŽAMADA	[dža.má.ða]
3	Llorar	/ʎo.ráR/	DŽORAR	[džo.rár]
4	Llave	/ʎa.be/	DŽAVE	[dža.be]
11	Bella	/bé.ʎa/	BEDŽA	[be.dža]
22	Lluvia	/ʎu.bia/	DŽUVIA	[džú.bja]
24	Llano	/ʎá.no/	DŽANO	[džá.no]
31	Camilla	/ka.mí.ʎa/	CAMIDŽA	[ka.mí.dža]
37	Ralla	/rá.ʎa/	RADŽA	[ra.dža]

Conviene aclarar que la consideración de estas desviaciones como error se debe a las graves consecuencias sobre el plano ortográfico y fonológico de la confusión entre estos dos fonemas en cuestión. Así aunque este bloque de errores originados por la confusión del fonema palatal lateral /ʎ/ y el fonema palatal central /j/ no debería preocuparnos en un principio, puesto que es común en casi toda España -donde ha desaparecido, en esta las últimas generaciones y, de modo particular, en medios urbanos- y América, y aunque no parece lógico pedir a los extranjeros que hagan el esfuerzo de aprender a pronunciar como la minoría de los hispanohablantes nativos, sin embargo estos últimos fonemas /ʎ/ y /j/ siguen siendo dos fonemas distintos. Si fonéticamente, donde debería realizarse [ʎ], se realiza [j], no tiene importancia alguna; fonológicamente, se suprime la marca lateral-fricativa. Es más el yeísmo tiene graves consecuencias sobre el plano fonológico y ortográfico, tal como lo subrayaron varios estudiosos, a saber:

- Reduce el sistema fonológico del español estándar: de diecinueve fonemas consonánticos se pasa a dieciocho.
- Origina confusión en el sistema, pues las palabras que antes se diferenciaban fonética y fonológicamente ahora se confunden: pollo y poyo se pronuncian igual: (145) [po.jo]. Es imposible identificar el fonema /ʎ/ en las palabras que antes lo poseían: (146) [ka.bá.jo] sustituye a [ka.bá.ʎo].
- Existe mayor riesgo de cometer errores ortográficos, especialmente en las palabras que deben escribirse con el dígrafo <ll> que no se pronuncia o que no se escucha. El esfuerzo para retener la imagen gráfica de palabras con elle deberá ser cada vez mayor. Incluso surgirán errores por ultracorrección: el hablante que se sabe yeísta tenderá a reponer el dígrafo <ll> al escribir palabras que se escriban con <ye>. Es decir, donde antes distinguían la ortografía y la ortología, ahora no lo harán.

En un pionero inventario de las palabras homófonas del español estándar por efecto de la identificación del dígrafo <ll> con <ye> realizado por Palomo Olmos (1990), se ha demostrado que las 4.150 palabras con el dígrafo <ll> y las 1.024 palabras con <ye> originan 134 pares mínimos que no se distinguen entre sí cuando se articula el fonema /ʎ/ como fonema [j] en cualquiera de sus variantes fonéticas. De estos pares, 61 surgen sin atender a las variaciones morfológicas y 73 pares atendiendo a ellas. Se completa la investigación con otras dos listas: nueve pares con doble grafía ll/y aceptable; y siete pares de palabras homófonas, pero no homógrafas. Respecto al rendimiento funcional de la oposición /ʎ-/j/, M.J. Sicilia (1953: 175) afirma que "hay gran número de voces que no se diferencian en su significación, sino por el uso de la ll o de la y consonante" y cita siete parejas, con la apostilla "y así otras muchas". Gili Gaya (1975:148) defiende la conveniencia de mantener la distinción "porque la confusión ll-y haría homófonas muchas palabras de significado diferente". Con razón dice Gil Fernández (2007: 502):

De igual manera, la fricativa palatal castellana [j] es un sonido muy marcado, presente en menos del 5% de las lenguas del mundo. Lógicamente su adquisición por parte de los aprendices puede resultar complicada, en particular en aquellos dialectos no yeístas (o lleístas) que la oponen a la lateral palatal [ʎ]: halla / haya. Ambos segmentos son pronunciados con frecuencia, por ejemplo tanto por los francófonos como por los anglófonos, como [l + i] o [l + j], lo cual es absolutamente incorrecto y genera confusión: en las variedades lleístas no es lo mismo polio (enfermedad) que pollo (animal) o que poyo (de la puerta).

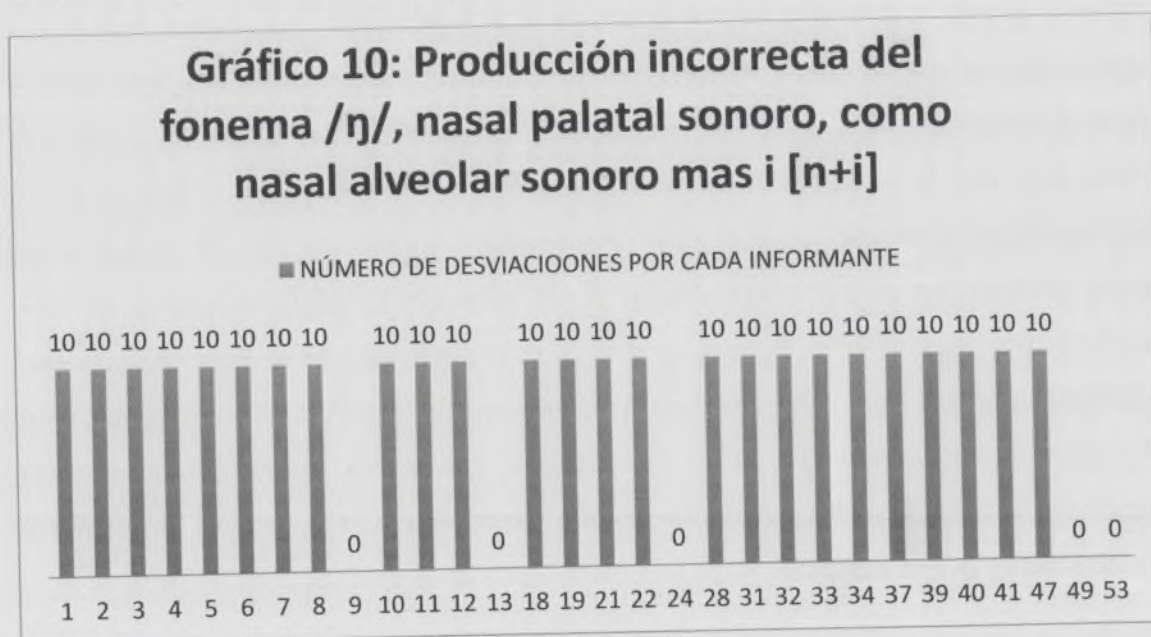
Lo mismo se puede aplicar a la producción incorrecta del fonema /θ/, interdental fricativo sordo, como alveolar fricativo sordo [s], quedando eliminados numerosos oposiciones pertinentes del ítem correspondiente. Nuestra consideración de tales errores como fonológicos, se apoya en un imprescindible factor: el rendimiento funcional de la distinción entre /s/ y /θ/, puesto en evidencia por las numerosas pares mínimos del ítem correspondiente, en que aparece: (147) *poso-pozo, asada-azada*, etc. Si consideramos estos términos en un enunciado dentro de un contexto verbal o situacional, es muy probable que, en zonas exteriores a las del seseo, su contenido, no revele a qué concepto aludimos: (148) si "*nos vamos de casa*" o "*nos vamos de caza*", circunstancia que, entre los sujetos exponentes del seseo o del ceceo (y, con menor frecuencia, del yeísmo), ocasionaría ambigüedades o incomprensiones, salvables solo por medio de perífrasis aclaratorias y por el contexto.

En fin, cuanto más nos alejemos del código lingüístico de la mayoría de una comunidad, más se comprometerá el resultado de la comunicación global, con riesgo de defraudar

así nuestras propias expectativas de entender y ser entendidos. Los errores analizados y cometidos por los aprendientes marroquíes de ELE conducen, por tanto, a que el seseo-ceceo y el yeísmo deje espacio abierto a malentendidos, a oscuras interpretaciones del discurso oral o escrito, sin perjuicio del nivel de lengua de los usuarios y de los contextos verbales, geográficos, situacionales y culturales de la interacción comunicativa; factores estos últimos que, unidos a los resultados de este análisis, creemos que pueden contribuir, en la reflexión sobre la búsqueda de soluciones didácticas a estos fenómenos.

- La producción incorrecta del fonema /ɲ/, nasal palatal sonoro, como nasal alveolar sonoro /n/+i.

Es una clase de errores que abunda igualmente en la producción de los aprendientes marroquíes de ELE. Se han registrado 309 desviaciones, lo que supone el 24,33 % del total de los errores consonánticos detectados y una media de 10,3 por informante. Como hemos podido comprobar en el análisis fonológico contrastivo el fonema /ɲ/ representa un sonido palatal nasal, no tiene parecido ni en AC ni en ADM, aunque el francés contempla un fonema parecido, por lo que resultó uno de las más problemáticas para los aprendientes marroquíes de ELE. Como se aparecía en el siguiente gráfico, y salvo los informantes 9, 24, 49 y 53, casi la totalidad de los informantes produjeron el fonema /ɲ/, nasal palatal sonoro, como nasal alveolar sonoro /n/+i. La distribución de tales desviaciones por cada informante queda ilustrada en el siguiente gráfico nº 10:



Como podemos constatar en este gráfico, las desviaciones relacionadas con la producción incorrecta del fonema /ɲ/, nasal palatal sonoro, como nasal alveolar sonoro /n/ + i., excepción hecha de los informantes 9, 13, 24, 49 y 53, se repartieron de forma completamente equilibrada entre los diferentes informantes, lo que demuestra la manifiesta dificultad que representa este fonema para los aprendientes marroquíes de ELE, como lo ilustran los ejemplos siguientes: (149)

INF.	PAL.	T. FL.	T.E.	T.FT.E.
1	Cigüeña	/θi.gué.ɲa/	CIGÜENIA	[θi.ɣüé.ɲja]
3	Ñño	/ɲó.ɲo/	NIONIO	[ɲjó.ɲjo]
4	Año	/á.ɲo/	ANIO	[á.ɲjo]
8	Eñe	/é.ɲe/	ENIE	[e.ɲje]
18	Niño	/ní.ɲo/	NINIO	[ní.ɲjo]
19	Engaño	/eN.gá.ɲo/	ENGANIO	[enʔ.gá.ɲjo]
21	Pestaña	/pes.tá.ɲa/	PESTANIA	[peʃ.tá.ɲja]
22	Añejo	/a.ɲé.xo/	ANIEJO	[a.ɲje.xo]
31	Moño	/mó.ɲo/	MONIO	[mó.ɲjo]

Como podemos constatar en estos ejemplos, el error más típico es entonces una pronunciación parecida a la sílaba [n+i], ej.: (150) [ɲi.ɲjo]. El fonema palatal nasal, al ser desconocido en árabe, los aprendientes marroquíes de ELE solo le encuentran referencia por analogía, descomponiendo el sonido y realizándolo como la nasal [n+i], porque es la pronunciación que más se acerca a su percepción del sonido. Desde un punto de vista fonológico, los problemas de malentendido se producirían precisamente en la no discriminación de pares mínimos, tales como añejo/anejo, moño/mono, etc. Además, curiosamente, es una confusión que podrá reflejarse en el plano ortográfico, como por ejemplo en los siguientes casos: (151) “año” por <aneo>, niño por <nineo>, “engaño” por <enganeo>, etc.

• Faltas consonánticas.

El resto de los fonemas restantes no planteó ningún problema desde el punto de vista fonológico. En este caso, solo se registraron 64 desviaciones asistemáticas o faltas, lo que arroja un porcentaje insignificante de 5,03 % del total de las desviaciones consonánticas detectadas y una media de 2,13 faltas por cada informante. Tales faltas serán desglosadas y detalladamente descritas del modo siguiente:

- Producción incorrecta de ciertas agrupaciones consonánticas del español, como las combinaciones /br/, /pl/, /n.θ/, /n.r/, /n.g/, /r.g/, /l.g/, /s.t/, /k.t/ y /ks/. En total, se han detectado 36 faltas, dos correspondieron a las agrupaciones bilabial más

líquida /br/, /pl/, y 16 faltas a las combinaciones, /n.b/, /n.θ/, /n.g/, /n.r/, /l.g/, /k.t/, /r.g/ y /s.t/, distribuidas en diferentes sílabas de las 14 combinaciones del corpus y 18 a la agrupación /xs/.

- Producción incorrecta del fonema /s/ por el sonido [θ], dando lugar al fenómeno del Ceceo (9 casos).
- Producción incorrecta del fonema bilabial oclusivo sordo como sonoro [b] (tres casos).
- Producción incorrecta del fonema /k/+u/, con grafía <cu>, se produjo como [s] (ocho ocasiones).
- Producción incorrecta del fonema /b/, con grafía <v> se produjo a la francesa (tres ocasiones).
- Producción incorrecta del fonema /g/, velar fricativo sordo, con grafía <ga>, como [x] (tres ocasiones).
- Producción incorrecta del sonido [h], mudo, con grafía <h>, que fue asimilado al sonido aspirado glotal fricativo sordo árabe [h] en dos ocasiones.
- Por último, citamos la producción incorrecta de los fonemas [b, d], en posición intervocálica, como oclusivos.

Antes de nada, cabe señalar que el elemento que más desviaciones ha registrado es el de las combinaciones consonánticas. Precisamente, en la producción de estas agrupaciones del español, se han registrado numerosas producciones incorrectas que afectaron las combinaciones /br/, /pl/, /n.θ/, /n.r/, /n.g/, /r.g/, /l.g/, /s.t/, /k.t/ y /ks/. En total, se han detectado 36 desviaciones, dos correspondieron a las agrupaciones bilabial más líquida /br/, /pl/ (INFS. 3, 5, 22 y 39), y 16 desviaciones (INFS. 2, 4, 8, 12 (4), 13, 28, 33, 34, 39 (2) y 47), correspondieron a las combinaciones, /n.b/, /n.θ/, /n.g/, /n.r/, /l.g/, /k.t/, /r.g/ y /s.t/, distribuidas en diferentes sílabas de las 14 combinaciones del corpus y 18 a la agrupación /xs/. Se registraron más desviaciones en el interior de la palabra (15 casos) que al comienzo de la misma (solo tres casos). He aquí ejemplos de estas desviaciones:

(152)

INF.	PAL.	T. FL.	CC.	T.E.	T.FT.E.
3, 22,39	Plumaje	/plu.má.xe/	/pl/	PULMÁJE	[pul.má.xe]
5	Embrujar	/eN.bru.xáR/	/br/	EMP ØUJAR /BR/	[em.pu.xár]
28	Sinvergüenz a	/siN.beR.guéN.θ a/	/n.θ/	SINVERGUN+I+S A	[sim.ber.γu.ni.sa]
8, 33,	Enrique	/eN.rí.ke/	/n.r/	E Ø RIQUE	[e.rí.ke]
39,12,1	Pingüino	/piN.gui.no/	/n.g/	PE Ø GÜINO	[pe.γué.nio]
2	Sinvergüenz a	/siN.beR.guéN.θ a/	/r.g/	SINVENGÜENZA	[sim.ben ^v .guép ⁺ .θ.a]
39, 12	Pestaña	/pes.tá.ɲa/	/s.t/	PES+I+TANIA	[pe.ɲi.tá.ɲa]
34	Exacta	/eG.sáG.ta/	/k.t/	ÉX Ø Ø TA	[éks.tá]
4, 12	Jilguero	/xiL.gé.ro/	/l.g/	JILUGUERO	[xi.li.γUé.ro]

Como podemos constatar en estos ejemplos, dos de estos errores correspondieron a las agrupaciones bilabial más líquida /br/, /pl/, y 16 errores a las combinaciones, /n.b/, /n.θ/, /n.g/, /n.r/, /l.g/, /k.t/, /r.g/ y /s.t/, distribuidas en diferentes sílabas de las 14 combinaciones del corpus, y 18 a la agrupación /xs/. Se registraron más errores en el interior de la palabra (15 casos) que al comienzo de la misma (solo tres casos). Las faltas detectadas en nuestra investigación relacionadas con los grupos consonánticos del español responden a dos fenómenos considerados universales en la literatura: procesos de refuerzo y procesos de debilitamiento. Los primeros, nueve en total, son tan frecuentes como los de debilitamiento y afectaron principalmente a combinaciones distribuidas en diferentes sílabas. Este primer tipo de desviaciones refuerzan un segmento de las agrupaciones. Según Carranza (2008: 5), este fenómeno se ha documentado también con aprendices japoneses de otras lenguas como inglés (Akamatsu 1997) o francés (Dupoux et al. 1999) y consiste en la articulación de sílabas con ataques o codas complejos como: (153) TRAducir, ABStenerse, PREStación mediante vocales epentéticas que permitan la resilabificación de dos o más consonantes en contacto. El resultado es la resilabificación en más de una sílaba mediante un elemento vocálico epentético cuya duración e intensidad es igual o superior a la de una vocal nuclear, lo cual resulta en producciones como: (154) TORAducir, ABUSUtenerUse o PUREsentación (Carranza, 2008), que resultan difíciles de entender por un hablante nativo. He aquí ejemplos de estas desviaciones: (155)

INF.	PAL.	T. FL	CC.	T.E.	T.FT.E
3, 22,3 9	Plumaje	/plu.má.xe/	/pl/	PULMÁJE	[pul.má.xe]
28	Sinvergüenza	/siN.beR.guéN.θa/	/n.θ/	SINVERGUN+I+SA	[sim.ber.ɣu.ni.s a]
39, 1	Pestaña	/pes.tá.ɲa/	/s.t/	PES+I+TANIA	[pe.ɕi.tá.ɲa]
4, 12	Jilguero	/xiL.gé.ro/	/l.g/	JIL+U+GUERO	[xi.li.ɣUé.ro]

Como podemos constatar en estos ejemplos, el refuerzo en este caso se realiza con la intercalación de un sonido consonántico o un sonido vocálico débil (similar al schwa del inglés, llamado también la vocal esvarabática) entre agrupación de consonantes problemáticas. Los segundos, nueve en total igualmente, en cambio, debilitan un segmento de las agrupaciones en cuestión. Ejemplos: (156)

INF.	PAL.	T. FL	CC.	T.E	T.FT.E
5	Embrujar	/eN.bru.xáR/	/br/	EMP Ø42 UJAR /BR/	[em.pu.xár]
8, 33, 12	Enrique	/eN.rí.ke/	/n.r/	E Ø RIQUE	[e.rí.ke]
39,12, 13,47	Pingüino	/piN.gui.no/	/n.g/	PE Ø GÜINO	[pe.ɣué.nio]
34	Exacta	/eG.sáG.ta/	/k.t/	ÉX Ø Ø TA	[éks.tá]

Como podemos constatar en estos ejemplos, el debilitamiento se efectúa mediante a la supresión de un sonido o dos de la agrupación en cuestión. Muy relacionado con los errores de las agrupaciones consonánticas, se han registrado 18 faltas relacionadas con la agrupación /ks/, con grafía <x>. Como hemos visto en el análisis contrastivo fonológico, la combinación [ks], es la conjunción de la [k] (en posición implosiva) más la [s], lo que sí es posible para la articulación árabe. Donde precisamente se han registrado más desviaciones es a principio de palabra. En este sentido, hemos registrado 18 faltas. Por ejemplo: [ek.se.nó.fo.bo] por /se.nó.fo.bo/ (INFS. 1, 2, 4, 3, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 21, 22, 24, 28, 31, 32, 33, 34, 37, 39, 41, 47 y 49). La pronunciación [ks] en esta posición no solamente resulta difícil para los propios hispanohablantes, sino que se considera claramente como pedante.

Como podemos comprobar en estas desviaciones, la pronunciación de esta combinación tiene sus complicaciones. Los aprendientes marroquíes de ELE la pronuncian [ek.s],

⁴² El símbolo indica la consonante o agrupación de consonantes omitida.

posiblemente por interferencia negativa del francés, en todas las posiciones, es decir, en posición inicial, ante consonante, en posición intervocálica y ante <h>. En español, la [ks] presenta varias pronunciaciones diferentes. Es uno de los puntos en que aparecen desajustes entre escritura y pronunciación en español. Históricamente, la grafía <x>, del español equivale a [ks], pero su pronunciación solo se ajusta al valor literal que este grupo representa en casos muy marcados de dicción culta y enfática. Así, en la conversación corriente, ante consonante, la mayoría de hispanohablantes pronuncia la [ks] como [s]: [es.ten.sjón], especialmente en posición inicial absoluta, como ocurre con ciertos helenismos, aunque las realizaciones [ks] y [gs] también son posibles, como en texto [ték.sto], siendo esta pronunciación frecuente en las variedades americanas del español, mientras en castellano se reserva al discurso esmerado o enfático. Por otra parte, entre vocales y ante h, la pronuncian corriente es como [gs], con una G débil y relajada: (157) exacta [eg.ság.ta], exhalar [eg.sa.lár] y no [ks]. En contadas ocasiones (nueve casos), se producen hipercorrecciones como ocurre con los informantes 2, 5, 6 y 28, que produjeron el fonema /s/ por el sonido [θ], dando lugar al fenómeno del Ceceo⁴³, aunque estadísticamente dichas desviaciones no tienen una incidencia significativa, ya que no abundan. He aquí ejemplos de estas desviaciones asistemáticas: (158)

INF.	PAL.	T. FL.	T.E.	T.FT.E.
2	Peso / beso	/pé.so - bé.so/	PEZO / BESO	[p.é.θ.o / bé.so]
	Ceso / seso	/θé.so - sé.so/	CEZO / ZEZO	[θé.θo / θé.θo]
28	Ceso	/θé.so/	ZEZO	[θé.θo]
	Sueco	/sué.ko/	ZUECO	[θué.ko]
34	Señor	/se.ɲóR/	ZEÑOR	[θe.ɲór]
	Casa	/ká.sa/	CAZA	[ká.θa]

Como se observa en estos ejemplos, el Ceceo, como es bien sabido, es una pronunciación vulgar, menos admitida socialmente que el Seseo. Se reduce a Cádiz, parte de las provincias de Huelva, Sevilla, Málaga y Granada, y pequeñas comarcas de Córdoba, Jaén y Almería y se considera una pronunciación un tanto burda. Por otro lado, en tres ocasiones, se registró en la producción del fonema bilabial oclusivo sordo. Los tres errores registrados son como (159) Piadoso /pia.dó.so/ por BIADOSO [b.ja.dó.so] (INFS. 31 y 39) o por BAYDÓSO [baɪ.dó.so] (INF. 11). En cuanto a las

⁴³ Se inició, como el seseo, en los siglos XV y XVI en Sevilla y su comarca, de allí se extiende, de forma mucho menos intensa, a otras zonas - no todas - de Andalucía, Canarias, Hispanoamérica y pequeños núcleos de Cáceres.

desviaciones grafo-fonológicas, se registraron 16 desviaciones que desglosamos del modo siguiente:

- En ocho ocasiones, el fonema /k/+u/, con grafía <cu>, se produjo como [s] (INFS. 3, 4, 18, 24, 31, 40, 41, 47). Ejemplos: (160) Culebra /ku.lé.bra/ por SULEBRA [su.lé.bra], posiblemente por interferencia grafémática del francés.
- Se registraron dos desviaciones del sonido [h], mudo, con grafía <h>, que fue asimilado al sonido aspirado glotal fricativo sordo árabe [h], correspondientes al informante nº 12. Ejemplos: (161) Haya / halla, [há.ja] / [há.ja].
- En tres ocasiones, (INFS. 8 y 18 y 47), el fonema /b/, con grafía <v> se produjo a la francesa. Ejemplo: (162) Viejo /bié.xo/ por Viejo [vié.xo] (INF. 47).
- Igualmente se registraron tres errores en la producción del fonema /g/ velar fricativo sordo -con grafía <ga>, como [x], (INF. 2, 39, 28). Ejemplos: (163) Gigante /xi.gáN.te/ por GIJANTE [xi.xáŋ.te] (INF. 12) o GIGENTE [xi.xéŋ.te] (INF. 28), extravagante /eks.tra.ba.gáN.te/ por EXTRAVAGAJANTE [eɣs.tra.ba.xáŋ.te] (INF. 12).

Por último, se ha comprobado la realización de los fonemas /b/, /d/, en posición intervocálica como oclusivos. Se trata de aquí de otras desviaciones que realmente no afectan a la comunicación y que están en relación con el excesivo esfuerzo articulatorio que los aprendientes marroquíes de ELE realizan en la pronunciación de las fricativas, en posición intervocálica, produciéndolos como oclusivas. Así, en español los fonemas fricativos son menos tensos que los oclusivos, puesto que se necesita un esfuerzo muy inferior en comparación con los segundos. Aplicado este concepto al dominio del aprendizaje de lenguas extranjeras, muchas de las faltas que cometen los aprendientes marroquíes de ELE se deben a problemas de tensión.

Los aprendientes marroquíes de ELE tienen dificultades por regla general con la realización de [b, d] entre vocales, ya que, en español, estos sonidos se realizan como aproximantes, mientras que en las respectivas lenguas previas, AC, ADM y francés, de estos aprendientes la realización es oclusiva. Se trata, en este caso, de un problema de tensión que nada tiene que ver con el punto de articulación, como hemos visto en otras desviaciones, puesto que éste no varía en ningún caso. Poch (2004:7) advierte de este fenómeno en otro colectivo de aprendientes extranjeros:

Un caso relativamente claro de cómo la tensión puede afectar la pronunciación podemos verlo en el hecho de que los estudiantes de lengua materna alemán, francés e inglés tienen dificultades por regla general con la realización de [b, d, g] entre vocales en español, ya que en dicha lengua estos sonidos se realizan como aproximantes mientras que en las respectivas lenguas maternas de los alumnos la realización es fricativa. Se trata, en este caso, de un problema de tensión que nada tiene que ver con el punto de articulación puesto que éste no varía en ningún caso.

Se desprende de las palabras de Poch, que el problema de la tensión no es privativo de los aprendientes marroquíes de ELE. Los fonemas /b/ y /d/ presentan siempre en árabe realizaciones oclusivas (Corriente 2006: 18). Por el contrario, en castellano conviven alófonos oclusivos con alófonos fricativos. /b/ y /d/ se realizan como oclusivas detrás de pausa y de consonante nasal, (Quilis, 1999: 201). En cualquier otra posición aparecen como fricativas. Los aprendientes marroquíes de ELE tienden a emplear en todos los contextos el alófono oclusivo correspondiente.

9.3.2. Desviaciones suprasegmentales.

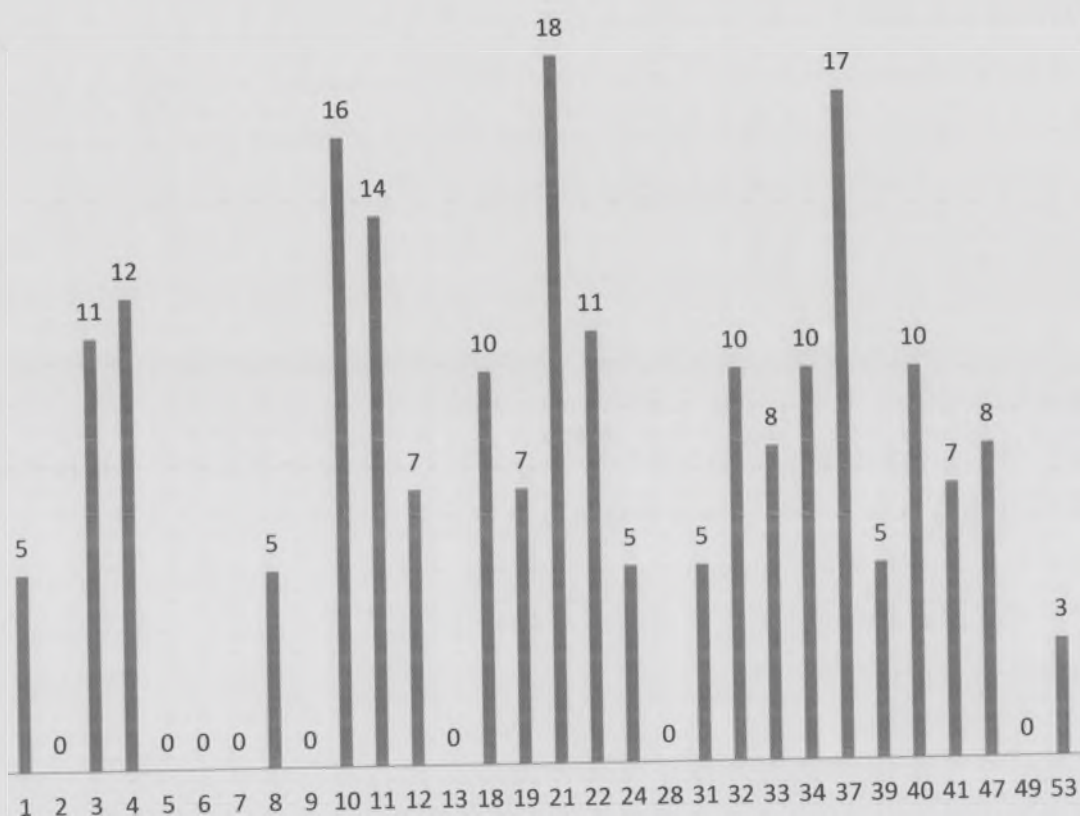
A nivel suprasegmental, las desviaciones contabilizadas en cada una de los ítems suprasegmentales de la prueba suman un total de 505 desviaciones, lo que supone el 21,97 % del total de las desviaciones (segmentales y suprasegmentales), y una media de 16,83 desviaciones por informante. Tales desviaciones suprasegmentales están repartidas entre la acentuación fónica del español (313 casos), la entonación del español (57 casos), las pausas inadecuadas (51 casos), la estructura silábica del español (42 casos) y el ritmo (42 casos).

b) Errores relacionados con la acentuación.

En cuanto a los errores acentuales, se han registrado un total de 313 desviaciones, lo que supone el 64,40 % de los errores suprasegmentales y una media de 10,43 desviaciones por informante. La distribución de tales desviaciones queda reflejada en el siguiente gráfico nº 11:

Gráfico 11: Errores relacionados con la acentuación

■ REALIZACIONES INCORRECTAS POR CADA INFORMANTE



Como podemos constatar en este gráfico, las desviaciones relacionadas con la acentuación, excepción hecha de los informantes 2, 5, 6, 7, 9, 13, 28 y 49, se repartieron de forma equilibrada entre los diferentes informantes. Tales desviaciones están repartidas entre errores de acentuación propiamente dichos, errores de alargamiento vocálico de la vocal tónica o atona, es decir que afectan la duración de dichas vocales y errores ocasionados por la mala acentuación de ciertas agrupaciones vocálicas, como los diptongos y hiatos. A continuación reproducimos ejemplos ilustrativos de la identificación errónea de las agudas como llanas y viceversa (164):

INF.	N.ER.	PAL.	T. FL.	T.E.	T.FT.E.
4	1	Perejil	/pe.re.xíL/	PERÉJIL	[pe.ré.xil]
8	1	Perejil	/pe.re.xíL/	PERÉJIL	[pe.ré.xil]
10	2	Jersey	/xeR.séj/	JÍRSEY	[xír.sej]
11	4	Convoy	/koN.bój/	CÓNVOY	[kóm.boj]
18	1	Biberón	/bi.be.róN/	BIBÉRON	[bi.bé.ron]
21	1	Perejil	/pe.re.xíL/	PERÉJIL	[pe.ré.xil]
24	2	Biberón	/bi.be.róN/	BIBÉRON	[bi.bé.ron]
31	2	Jersey	/xeR.séj /	JÉRSEY	[xér.sej]
32	2	Ciprés	/θi.prés/	SÍPRE	[θí.pre]
33	2	Peinar	/pei.náR	PEÍNAR	[pe.í.nar]
40	3	Imaginar	/i.ma.xi.náR/	IMAGÍNAR	[i.ma.xí.nar]
1	4	Cónsul	/kóN.suL/	CONSÚL	[kon.súl]
3	5	Ojo	/ó.xo/	OJÓ	[o.xó]
4	7	Enrique	/eN.rí.ke/	ÉNRIQUE	[én.ri.ke]
8	1	Tribu	/trí.bu/	TRUBÚ	[tru.bú]
10	11	Azúcar	/a.θú.kaR/	ASUCÁR	[a.su.kár]
11	6	Enano	/e.ná.no/	ENANÓ	[e.na.nó]
12	2	Joven	/xó.beN/	JOVÉN	[xo.bém]
18	8	Kilo	/kí.lo/	KILÓ	[ki.ló]
19	4	Patio	/pá.tio/	PATÍO	[pa.tío]
21	13	Sabe	/sá.be/	SABÉ	[sa.bé]
22	8	Luna	/lú.na/	LUNÁ	[lu.ná]

Tal como se puede comprobar en los ejemplos anteriores, siendo las palabras llanas (especialmente las bisílabas y trisílabas) las más frecuentes en español, casi el 80% del total, como señala Gil Fernández (2007: 504), parece lógico que sea en ellas en las que se produzca el mayor número de errores (132 errores) y dado que las esdrújulas y agudas tetrasílabas y pentasílabas son menos frecuentes, los 60 errores detectados en ambos casos constituyen una proporción normal. Así, las llanas obtuvieron el porcentaje más alto de acentuaciones incorrectas. En esta clase de palabras predominó la acentuación aguda (114 errores), frente a la esdrújula (18 casos), mientras que, respecto a las agudas y esdrújulas prevaleció la acentuación llana (22 y 38 casos respectivamente). Dicho en otras palabras, y, según el tipo de error de identificación registrado, en las palabras llanas se han confundido casi cinco veces más con las agudas que con las esdrújulas. En cambio, en el caso de las agudas y esdrújulas, el porcentaje más alto de confusión se encuentra con las palabras llanas (60 errores), que se han confundido en 22 y 38 casos respectivamente. A continuación reproducimos ejemplos ilustrativos de la identificación errónea de las llanas como esdrújulas y viceversa (165):

INF.	N.ER.	PAL.	T. FL.	T.E.	T.FT.E.
3	1	Careo	/ka.ré.o/	CÁREO	[ká.re.o]
4	3	Enrique	/eN.rí.ke/	ÉNRIQUE	[én.ri.ke]
8	2	Veraneo	/be.ra.né.o/	VERÁNEO	[be.rá.ne.o]
11	3	Azúcar	/a.θú.kaR/	ÁSUCAR	[Á.su.kAr]
12	1	Guinea	/gi.né.a/	GUÉNEA	[gé.ne.a]
19	1	Guinea	/gi.né.a/	GÜÉNEA	[gué.ne.a]
22	1	Veraneo	/be.ra.né.o/	VERÁNEO	[be.rá.ne.o]
31	3	Careo	/ka.ré.o /	CÁREO	[ká.re.o]
32	2	Zapato	/θa.pá.to/	ZÁPATO	[θá.pa.ʔo]
34	1	Guinea	/gi.né.a/	GUÉNEA	[gé.ne.a]
1	4	Tímido	/tí.mi.do/	TIMÍDO	[tí.mi.do]
3	4	Máquina	/má.ki.na/	MAQUÍNA	[ma.kí.na]
10	2	Tímido	/tí.mi.do/	TIMÍDO	[te.mí.do]
11	3	Kilómetro	/ki.ló.me.tro/	KILOMÉTRO	[ki.lo.mé.ʔro]
19	2	Pájaro	/pá.xa.ro/	PAJÁRO	[pa.xá.ro]
21	3	Máquina	/má.ki.na/	MAQUÍNA	[ma.kí.na]
22	1	Pólvora	/pól.bo.ra/	POLVÓRA	[pol.bó.ra]
33	2	Línea	/lí.ne.a/	LINÉA	[li.né.a]
34	3	Pájaro	/pá.xa.ro /	PÁJÁRO	[pa.xá.ro]
37	2	Ética	/é.ti.ka/	ETÍCA	[e.tí.ka]
39	1	Pájaro	/pá.xa.ro/	PAJÁRO	[pa.xá.ro]
40	2	Ética	/é.ti.ka/	ETÍCA	[e.tí.ka]

Otro de los aspectos acentuales que suele causar dificultades a los aprendientes marroquíes de ELE es el problema del alargamiento vocálico. En total se han registrado 18 casos de alargamiento vocálico de vocales tónicas y átonas. He aquí algunos ejemplos de estos alargamientos que duplicamos y representamos con mayúscula, para destacar las vocales a las cuales que afectaron: (166)

IN F	Tipo acentual	Vocal alargada	Enunciado	Errores
3	Llana	Átona	(...), nos supereÉEn / en la ciencia.	Llana como aguda
4	Aguda	Tónica	Cuando estÓOy / a tu lado, (...).	----- ⁴⁴
8	Aguda	Átona	(...), te DZÁAvare / en coche.	Aguda como llana
10	Aguda	Átona	(...), (te) / llevÁAre +A+ en coche.	Aguda como llana
12	Dos agudas	Tónica Átona	Cuando vengas / a ves-I-tÁArme, te llÁAvare en coche.	Aguda como llana
21	Palabra átona conjunción	Átona	CuÁAndo vengas—dijo la madre—, (...).	-----
22	Aguda	Átona	(...), te dÁAare / un regalo.	Aguda como llana
37	Palabra átona y una llana	Átona Átona	CuÁAndo / vengÁAs / a ves-I-tirme, (...).	Llana como aguda

⁴⁴ Los guisnes indican que hubo alargamiento vocálico, sin alteración del tipo acentual.

Como podemos constatar en estos ejemplos, en español, una vocal, en posición acentuada, suele presentar una duración mayor que en posición átona en español, como dice Quilis (1993: 399), lo que conlleva a los aprendientes marroquíes de ELE a interpretar estas vocales como vocales largas, resultando en una articulación de la vocal con una duración relativamente mayor de la media en hablantes nativos. Como podemos observar en los mismos ejemplos, la identificación acentual errónea no solo afectó a las vocales tónicas, también a las átonas que se han producido como largas, de manera que estas últimas, a veces, no se distinguen, en la pronunciación de estos aprendientes, de las acentuadas o tónicas, ni las palabras léxicas de las gramaticales. Además de los errores ocasionados por el alargamiento vocálico, se han registrado, como dijimos anteriormente, desviaciones derivadas de la mala acentuación de los diptongos y hiatos (103 errores). He aquí algunos ejemplos (167):

INF.	N.ER.	PAL.	T. FL.	T.E.	T.FT.E.
1	2	Boina	/boi.na/	BOÍNA	[bo.í.na]
3	3	Asia	/á.θia/	ASÍA	[a.sí.a]
4	1	Gaita	/gái.ta/	GAÍTA	[ga.í.ṭa]
8	1	Gaita	/gái.ta/	GAÍTA	[ga.í.ṭa]
10	5	Patio	/pá.tio/	PATÍO	[pa.ṭí.o]
11	10	Miráis	/mi.ráis/	MERAÍS	[me.ra.ís]
12	2	Rabia	/rá.bia/	RABÍA	[ra.bí.a]
18	3	Hacia	/á.θia/	HASÍA	[a.sí.a]
19	4	Boina	/bói.na/	BOÍNA	[bo.í.na]
21	5	Reino	/réi.no/	REÍNO	[re.í.no]
24	1	Hacia	/á.θia /	HASÍA	[a.sí.a]
31	17	Miráis	/mi.ráis/	MIRAÍS	[mi.ra.ís]
32	7	Sepáis	/se.páis/	SEPAÍS	[se.pa.ís]
33	11	Boina	/boi.na/	BOÍNA	[bo.í.na]
34	2	Asia	/á.θia/	ASÍA	[a.sí.a]
37	5	Reina	/réi.na/	REÍNA	[re.í.na]
39	3	Patio	/pá.tio/	PATÍO	[pa.ṭí.o]
53	1	Veinte	/béiN.te/	VEÍNTE	[be.ín.te]

Como podemos constatar en estos ejemplos, lo que origina el desplazamiento del acento y conlleve una alteración del tipo acentual de la palabra original es la deficiente acentuación de los diptongos y hiatos. Los errores más frecuentes afectaron a la conversión de diptongo y diptongos en hiato, lo que causa el desplazamiento del acento a la vocal cerrada átona convirtiendo las palabras afectadas en “nuevas llanas” o “nuevas agudas” (INFS. 31, 32 y 11). Otra tipología de desviaciones detectadas consiste en la conversión de hiatos en diptongos (INFS. 3, 8, 11, 12, 19, 22, 31, 40, 41). He aquí algunos ejemplos: (168)

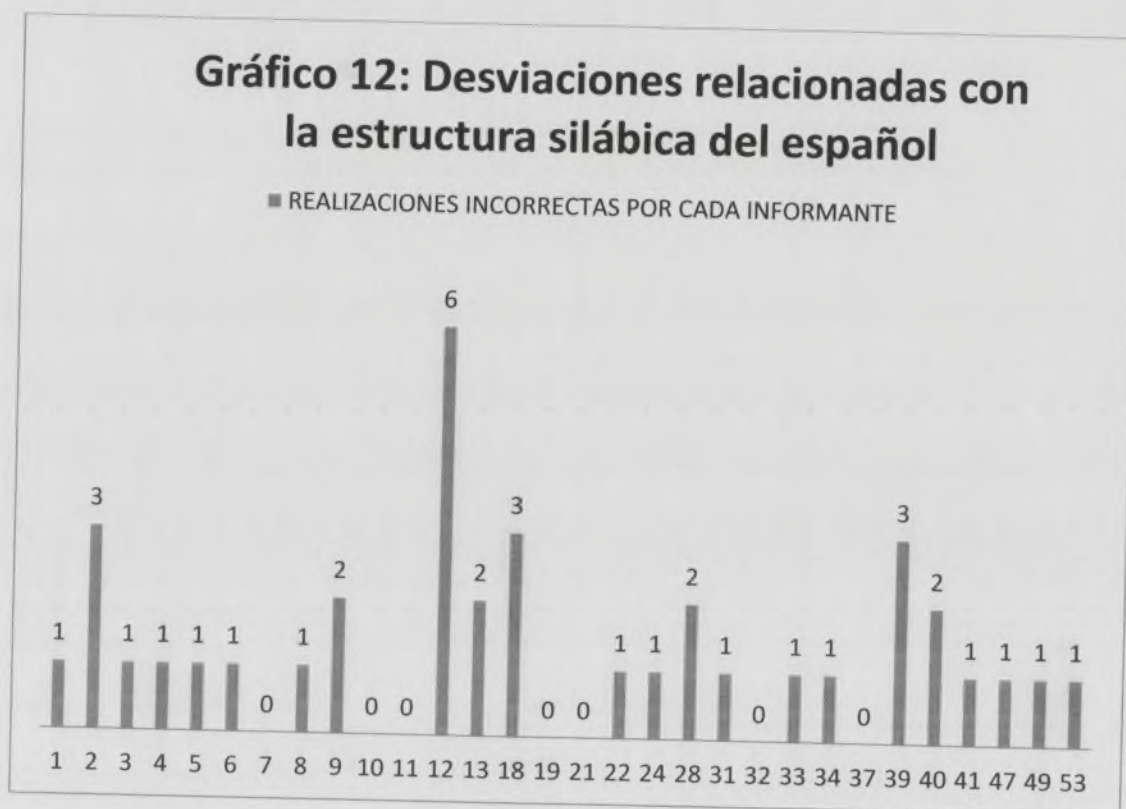
INF.	N.ERR.	PAL.	T. FL.	T.E.	T.FT.E.
3	1	Guinea	/gi.né.a/	GUÉNEA	[gé.nea]
8	1	Veraneo	/be.ra.né.o/	VERÁNEO	[be.rá.neo]
10	2	Caótico	/ka.ó.ti.ko/	CÁWTICO	[káu.ti.ko]
11	1	Careo	/ka.ré.o/	CÁREO	[ká.reo]
12	2	Careo	/ka.ré.o/	CÁREO	[ká.reo]
18	1	Guinea	/gi.né.a/	GUENEÁ	[ge.ne.á]
19	1	Guinea	/gi.né.a/	GÜÉNEA	[güé.nea]
22	2	Veraneo	/be.ra.né.o/	VERÁNEO	[be.rá.neo]
31	2	Veraneo	/be.ra.né.o/	VERÁNEO	[be.rá.neo]
32	3	Faraón	/fa.ra.ón/	FARÁON	[fa.rá.on]
33	1	Caos	/ká.os /	CAÓS	[ka.ós]
37	1	Caos	/ká.os /	CAÓS	[ka.ós]
40	1	Veraneo	/be.ra.né.o/	VERÁNEO	[be.rá.neo]
41	1	Veraneo	/be.ra.né.o/	VERÁNEO	[be.rá.neo]

Como podemos constatar en estos ejemplos, la conversión de hiatos en diptongos ocasiona que el acento se desplaza a la vocal átona anterior creando “nuevas llanas” (INF. 32) o a la vocal átona inmediatamente posterior, convirtiendo las llanas en agudas (INF 18), o desplazando el acento a la antepenúltima sílaba, creando así “nuevas sobresdrújulas” (INF. 10).

c) Errores relacionados con la estructura silábica del español.

El estudio de los errores vocálicos y consonánticos analizados hasta el momento se sitúa en el marco de segmento, pero tiene en cuenta su distinta distribución en la sílaba. Se trata de este constituyente prosódico que ha desempeñado, sin lugar a dudas, un papel central, no sólo en la teoría fonológica sino también en estudios relacionados con la adquisición de segundas lenguas (L2). Tanto en español como en AC, ADM y francés, los procesos fonológicos resultantes de la distribución de segmentos en sílaba obedecen a principios universales de la lengua. Sin embargo, aunque la estructura silábica y los márgenes silábicos en las lenguas citadas están regidos por principios universales, su estructura silábica no deja de ser diferente, ya que, como lo demostraron numerosos lingüistas, en las lenguas naturales existe una preferencia por ciertos tipos de estructuras silábicas y contactos silábicos, es decir que ciertos tipos silábicos son más marcados en una lengua que en otras, lo que plantea dificultades a los aprendientes de ELE en general. Las desviaciones que hemos detectado en la pronunciación de nuestros informantes y que afortunadamente, no abundan, son reflejos de estas dificultades. De hecho, la dificultad en la articulación de ciertas estructuras silábicas persiste en la pronunciación de los aprendientes marroquíes de ELE, lo que parece indicar un desconocimiento y/o falta de suficiente ejercitación de ciertas estructuras silábicas

dentro del contexto fonético del español. En total, se han registrado 42 errores, lo que supone un 8,64 % del total de las desviaciones suprasegmentales y una media del 1,4 desviación por informante. La distribución de tales desviaciones por cada informante queda ilustrada en el siguiente gráfico nº 12:



Como podemos constatar en este gráfico, las desviaciones relacionadas con la estructura silábica del español, excepción hecha de los informantes 10, 11, 19, 21, 32 y 27 que no registraron desviaciones en este sentido, se repartieron de forma equilibrada entre los diferentes informante, aunque el porcentaje de errores en esta subcategoría suprasegmental posee escasa relevancia, cuantitativamente hablando, en comparación con las desviaciones registradas en la producción errónea de los patrones acentuales del español por los aprendientes marroquíes de ELE. Tales desviaciones las podemos clasificar del modo siguiente:

- Síncopa o supresión de un margen silábico o la sílaba entera en una palabra: 19 casos.
- Apócope o supresión de un margen silábico o la sílaba entera en posición final de palabra: un caso.
- Metátesis o cambio de lugar de algún fonema o sílaba en una palabra: seis casos.

- Prótesis o adición de algún fonema o sílaba al comienzo de la palabra: un caso.
- Epéntesis o adición de algún fonema o sílaba en el interior de una palabra. 13 casos.
- Paragoge o adición de algún fonema o sílaba al final de una palabra: dos casos.

He aquí ejemplos ilustrativos de las diferentes desviaciones registradas en este sentido: (169)

INF.	PAL.	T. FL	T.E	T.FT.E
3, 22, 39	Plumaje	/plu.má.xe/	PULMÁJE	[pul.má.xe]
12	Perejil	/pe.re.xíL/	PAJERIL	[pa.xe.ríL]
9	Exaltar	/eG.saL.táR/	EXLATAR	[eks.la.tár]
6, 24,	Averigüéis	/a.be.ri.guéis/	AVER Ø GÜEIS	[a.ber.ɣüéjs]
18	Explanada	/eks.pla.ná.da/	EXPLAN Ø DA	[eks.plán.ða]
2	Perejil	/pe.re.xíL/	PER Ø JIL	[per.xíL]
8, 33, 12	Enrique	/eN.rí.ke/	E Ø RIQUE NR	[e.rí.ke]
39, 12, 13	Pingüino	/piN.güi.no/	PE Ø GÜINO NG	[pe.ɣüé.nio]
5	Embrujar	/eN.bru.xáR/	EMP Ø UJAR	[em.pu.xár]
34	Exacta	/eG.sáG.ta/	ÉX Ø Ø TA	[éks.tá]
34	Exaltar	/eG.saL.táR/	EX Ø LATAR	[eks.l.tár]
1	Xenófobo	/se.nó.fo.bo/	XE Ø Ø FOBO	[se.fó.bo]
2	Sinvergüenza	/siN.beR.guéN.θa/	SINVERGÜENZA	[sim.ben ^ɣ .güén.θ.a]
28	Inventar	/iN.beN.táR/	A Ø VENTAR	AVENTAR
18	Embrujar	/eN.bru.xáR/	EMBROJA Ø	[em.bro.xa]
5	Inventar	/iN.beN.táR/	INVENT+ÚRA	[im.beN.tú.ra]
3	Explanada	/eks.pla.ná.da/	EXPLAN+A+NDA	[eks-pla.nán.ða]
2	Cigüeña	/θi.gué.ña/	SI+R+GÜEÑA	[sir.ɣüé.ña]
49	Cigüeña	/θi.gué.ña/	CI+N+GÜEÑA	[θ-in ^ɣ .güé.ña]
40	Cigüeña	/θi.gué.ña/	CIGÜEN+S+IA	[θ-i.ɣüén.sja]
12	Caos	/ká.os/	CA+S+OS	[ka.sós]
39, 12	Pestaña	/pes.tá.ña/	PES+I+TANIA	[pe.ɕi.tá.ña]
53	Reino	/rei.no/	RE+S+INO	[re.sí.no]
4, 12	Jilguero	/xiL.gé.ro/	JIL+U+GUERO	[xi.li.ɣUé.ro]
13	Estofa	/es.tó.fa/	EST+R+OFA	[eɕ.tró.fa]
28	Sinvergüenza	/siN.beR.guéN.θa/	SINVERGUN+I+SA	[sim.ber.ɣu.ni.sa]
9	Exacta	/eG.sáG.ta/	EXAC+A+TA	[ek.sa.ka.tá]
5	Extravagante	/eks.tra.ba.gáN.te/	EXTRA+N+VAGATE	[eks.tram.ba.ɣá.te]

Como podemos comprobar en estos ejemplos, aparte de la metátesis, los errores detectados en nuestra investigación relacionada, a imagen y semejanza de lo ocurrido con los grupos consonánticos descritos anteriormente, responden a dos fenómenos considerados universales en la materia: procesos de refuerzo y procesos de debilitamiento. Los primeros afectaron principalmente a estructuras heterosilábicas (casos de prótesis, epéntesis y paragoge). La desviación consiste en reforzar un

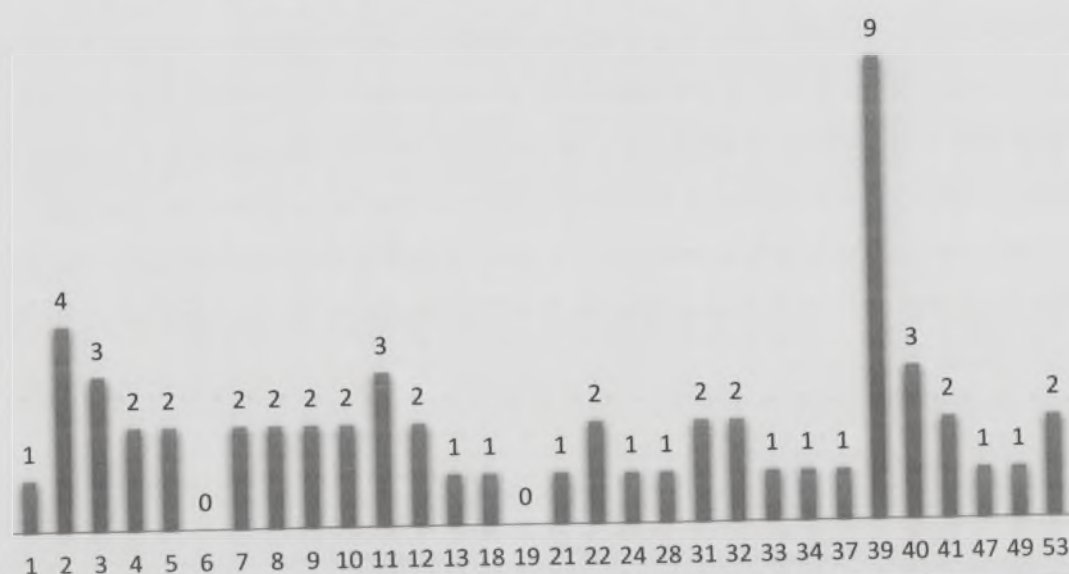
segmento de estas estructuras silábicas. Los segundos, más frecuentes que los primeros, debilitan este segmento hasta llegar a suprimirlo (casos de síncope y apócope). A la luz de estos resultados y al igual que las agrupaciones consonánticas, se desprende claramente de la producción de los informantes marroquíes que existe una homogeneidad en la habilidad con la cual los aprendientes marroquíes de ELE producen los diferentes tipos de la sílaba española. Excepto los 42 errores registrados, los aprendientes marroquíes de ELE en general han podido silabear correctamente las diferentes estructuras del español, tanto las cerradas como las abiertas. Se hace patente, pues, que el filtro de la lengua materna de estos aprendices ejerce de nuevo un papel primordial y positivo en la producción de la sílaba española, aspecto que analizaremos detenidamente más adelante.

d) Errores relacionados con la entonación.

En cuanto a los errores entonativos, observamos igualmente que, en general, los aprendientes marroquíes han hecho prueba de una excelente producción entonativa, como lo demuestran los bajos porcentajes de errores registrados. En total, se han registrado 57 desviaciones, lo que arroja un porcentaje alentador del 11,72 % del total los errores suprasegmentales y una media 1,9 de desviaciones por informante. El recuento realizado demuestra que la identificación errónea de los patrones entonativos es más alta en los enunciados interrogativos (22 casos), que se identifican como imperativos en 18 casos (INFS. 1, 2, 3, 4(2), 5, 8, 10, 11, 12, 13, 18, 21, 22, 24, 31, 32(2), 39, 40, 41, 49, 53) y como declarativos, en cuatro ocasiones (INFS. 22, 31, 11, 34). En estos cuatro casos se han registrado errores entonativos especialmente en la producción de las interrogativas disyuntivas (INFS. 4, 22, 31, 40), donde el primer miembro debería terminar en anticadencia, y el segundo en cadencia. La desviación detectada radica en la inflexión final que es ascendente en lugar de descendente: (170) ¿Lo quieres ↘ / o / no / lo / quieres ↗ (INF. 40). La distribución de tales desviaciones por cada informante es la siguiente:

Gráfico 13: Desviaciones relacionadas con la entonación del español

■ REALIZACIONES INCORRECTAS POR CADA INFORMANTE



Como podemos constatar en este gráfico, las desviaciones relacionadas con la entonación, excepción hecha de los informantes 6 y 19, que acertaron en todas sus producciones entonativas, se repartieron de forma equilibrada entre los diferentes informantes, aunque el porcentaje de errores en esta subcategoría suprasegmental posee escasa relevancia numérica, en comparación con las desviaciones registradas en la producción errónea de los patrones acentuales del español por los aprendientes marroquíes de ELE. Por otra parte, en tres ocasiones, los enunciados declarativos se identifican como como interrogativos: (171) *¿Estoy ↗ en casa ↘?* (INF. 3). En dos ocasiones, se registró la identificación errónea de los enunciados imperativos como declarativos: (172) *¡contesta↘!* (INFS. 8, 24). En cuatro ocasiones, se registró la identificación errónea de los enunciados imperativos como interrogativos: (173) *¿contesta↗?* (INFS 12, 41, 47, 53). En una ocasión (INF. 37) se registró la identificación errónea de los enunciados enfáticos o exclamativos como declarativos: (174) *¡Qué (ridíc)ulo ↘!* A todo ello se añaden numerosos casos de mala producción de los enunciados declarativos, imperativos e interrogativos, que no hemos contabilizado como desviación. Son desviaciones derivadas principalmente de la rapidez de lectura, la falta de intensidad, la abundancia de pausas, vacilaciones e titubeos, de los excesivos alargamientos vocálicos y de la mala acentuación y relajación articulatoria de los

sonidos, citados anteriormente. Por ser la prueba una tarea extraacadémica voluntaria, en la producción entonativa de los aprendientes marroquíes entra lógicamente en juego la ley del mínimo esfuerzo en todos los ámbitos, especialmente en el fónico. He aquí algunos ejemplos adicionales: (175)

Desviación	Informante	Ejemplo
Identificación errónea de los enunciados interrogativos como imperativos.	1, 3, 4(2), 8, 11, 12, 13, 18, 21, 22, 24, 31, 32(2), 40, 41, 53	¡Compra usted algo↘ caballero↘!
identificación errónea de los enunciados interrogativos como declarativos	22, 31, 11, 34	-¿Loo quieres →/ o / no / lo / quieres↘? - ¿Seguro que viene mañana ↘? ¿Estoy ↗ en casa↘? ¿Quieero ↗ salir ↘?
Identificación errónea de los enunciados declarativos como interrogativos.	3(2) 4	
Identificación errónea de los enunciados imperativos como declarativos	8, 24	¡Contesta↘!(24) ¡Traabajá↘! (8)
Identificación de los enunciados imperativos como interrogativos.	12, 41, 47, 53	¡TraabAjá ↗! ¡Conteesta↗!
Identificación errónea de los enunciados enfáticos como declarativos.	37	¡Qué (ridíc)ulo ↘!

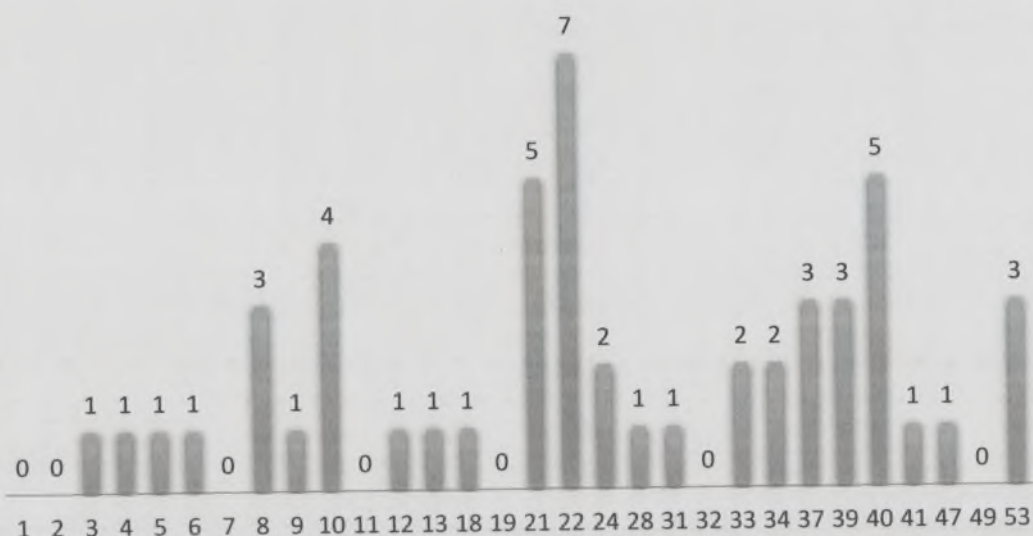
Como podemos observar en estos ejemplos, la identificación errónea de los enunciados interrogativos fue la más alta. Las interrogativas directas totales, especialmente las interrogativas acabadas con “*caballero*” presentaron seria dificultades a los aprendientes marroquíes de ELE. En 18 casos, los aprendientes marroquíes deformaron especialmente la segunda parte de la frase que debería terminar en un tono ascendente (INFS. 1, 3, 4(2), 8, 11, 12, 13, 18, 21, 22, 24, 31, 32(2), 40, 41, 53).

e) Desviaciones relacionadas con las pausas inadecuadas.

En cuanto a las pausas, en la práctica, los aprendientes marroquíes cometieron un total de 51 errores, lo que supone el 10,09 % de las desviaciones suprasegmentales y una media de 1,7 desviaciones por informante. La distribución de tales desviaciones por cada informante es la siguiente:

Gráfico 14: Desviaciones relacionadas con las pausas

■ REALIZACIONES INCORRECTAS POR CADA INFORMANTE



Como podemos constatar en este gráfico, las desviaciones relacionadas con la pausa, excepción hecha de los informantes 1, 2, 7, 11, 19, 32 y 49, que no intercalaron pausa alguna entre los diferentes grupos fónicos, ni entre los constituyentes sintagmáticos inseparables en español, se repartieron de forma más o menos equilibrada entre estos aprendientes. Las pausas inadecuadas afectaron a todos los enunciados, especialmente los cuatro primeros, algo lógico, puesto que el aumento de la extensión del enunciado implica también una mayor complejidad de la estructura sintáctica del mismo. Como se puede comprobar en la tabla siguiente, las pausas inadecuadas producidas por los aprendientes marroquíes, hace que las terminaciones entonativas que se encuentran antes de ellas sean también inadecuadas, por lo que el conjunto del enunciado es muy diferente al enunciado que realizaría un hispanohablante. En definitiva, estas desviaciones dieron lugar a una producción excesivamente entrecortada, lenta, demasiado silabizada, agravada por vacilaciones y titubeos en la pronunciación de ciertas partes de los grupos fónicos, apocope de ciertas vocales átonas, por influencia de la reducción vocálica del ADM, a lo que hay que añadir la deficiente acentuación y alargamiento excesivo de vocales tónicas y átonas y un patente desconocimiento del concepto del ritmo y el resilabeo en español. He aquí ejemplos ilustrativos de las diferentes desviaciones registradas en este sentido: (176)

Inf.	Enunciado	Nº pausas
3	No podemos (per) mitir—afirmaron todos—que nos supereÉEn / en la ciencia.	1
4	Cuando estÓOy / a tu lado, no me siento culpable.	1
8	Cuando vengas a vis-I-tarme, te DZÁAvaré / en coche.	1
	No podemos permitir / —afirmaron todos—que nos / superen en la ciencia.	2
10	Cuando vengas a visitarme, (te) / llevÁAré +A+ en coche.	1
	Cuando vengas—dijo la madre—, (te) dÁAre +(UN)+ SI+ / un regalo.	1
	(No podemos) permitir—afirmaron todos—que nos / superOn en la SIENA.	1
	¿(A qué) / hora te / acuestas ACUERDAS?	1
12	Cuando vengas / a ves-I-tÁArme, te llÁAvaré en coche.	1
21	CuÁAndo vengas—dijo la madre—, te daré / un regalo.	1
	No podemos permitir—afirmaron todos—que nos / superen /en la ciencia.	1
	¿A qué / hora / te / acuestas?	3
22	Cuando vengas—dijo la madre—, te dÁAare / un regalo.	1
	¿A qué / hora / te / acuestas?	3
	¿Compra /usted /algo, // caballero?	3

Como podemos constatar en estos ejemplos, muchas veces, el perfil temporal del enunciado no es el adecuado, los aprendientes marroquíes de ELE suelen intercalar pausas que dificultan la comprensión del mismo. Por regla general, estos aprendientes presentarán, como principales dificultades relacionadas con las pausas, las que se enumeran a continuación y que afectan a los constituyentes sintagmáticos inseparables en español, como lo ilustran los ejemplos siguientes: (177)

Entre pronombre y verbo:

- | | |
|----|--|
| 8 | (...) que nos / superen en la ciencia. |
| 10 | (...) (te) / llevÁAré +A+ en coche. |
| | (...) que nos / superOn en la SIENA. |

Entre verbo y artículo:

- | | |
|----|-------------------------------|
| 40 | (...) (te) dáre un / regÁAlo. |
| 53 | (...) (te) darÉE / un regalo |

Entre adverbio y verbo:

- | | |
|----|-------------------------|
| 37 | CuÁAndo / vengÁAs (...) |
|----|-------------------------|

Entre artículo y nombre:

- | | |
|----|-------------------------------|
| 40 | (...) (te) dáre un / regÁAlo. |
|----|-------------------------------|

Entre verbo y preposición:

- | | |
|---|----------------------------------|
| 3 | (...) supereÉEn / en la ciencia. |
|---|----------------------------------|

Entre verbo e infinitivo:

- | | |
|----|----------------------------------|
| 37 | (...)No podemos / permitir (...) |
|----|----------------------------------|

Entre verbo y adjetivo:

- | | |
|----|---------------------------------|
| 33 | (...), no me siento / culpable. |
|----|---------------------------------|

Dentro de interrogativas directas parciales:

- | | |
|----|-------------------------------------|
| 22 | (...)¿A qué / hora / te / acuestas? |
|----|-------------------------------------|

Dentro de interrogativas directas totales:

- | | |
|----|-------------------------------------|
| 22 | ¿Compra /usted /algo, // caballero? |
|----|-------------------------------------|

A la luz de estos ejemplos, se observa que aunque la extensión de los diferentes grupos fónicos es variable en un mismo informante y de unos informantes a otros, y está condicionada por aspectos situacionales, psicológicos, fisiológicos, etc., como es el caso del informante 10, lo cierto es que en numerosas ocasiones notamos que, debido a estas pausas innecesarias, no existe correspondencia dentro y/o entre el grupo fónico y la estructura sintáctica y significativa del enunciado. A modo de ejemplo, ningún hablante competente en español pronunciaría: (179) "(...) que nos / superen en la ciencia" o "(...) (te) dáre un / regÁAlo". Y eso es así porque la persona conocedora de la lengua sabe que lógicamente no hay pausas, salvo alguna circunstancia anormal, en la pronunciación de estas agrupaciones de palabras, ni dentro de las interrogativas directas parciales y totales citadas, que suelen ser más complejas en muchas lenguas, debido a que no pueden ser divididas en dos o más partes disjuntas. Otras veces, los aprendientes marroquíes de ELE recurrieron a elementos vocálicos alargados denominados sonidos de apoyo. Parece que estos elementos vocálicos alargados son las estrategias más frecuentes que estos aprendientes utilizan para disminuir la velocidad del habla y ganar tiempo, con el objeto de reorganizar la lectura y pronunciación de las frases del ítem correspondiente, sobrepasando con ello los límites de aceptabilidad comunicativa. Ejemplo: (180) *CuÁAndo / vengÁAs / a ves-I-tirme, te llevaré en coche* (Informante 37).

f) Desviaciones relacionadas con la producción incorrecta del ritmo del español.

En la práctica, los aprendientes marroquíes, cometieron 42 desviaciones en este sentido, lo que supone el 8,3 % del total de las desviaciones suprasegmentales y con una media de 1,4 desviaciones por alumno. A la luz de estos datos, y debido al número poco significativo de producciones erróneas, los aprendientes marroquíes de ELE se han mostrado, en la mayoría de los casos, capaces de apreciar y reproducir correctamente el ritmo del español. Las escasas desviaciones quedaron reflejadas en una producción excesivamente entrecortada, lenta y demasiado silabizada, lo que dio lugar a la alteración de la fluidez y la organización temporal regular entre los dos grupos fónicos que componen los cuatro enunciados que componen el ítem correspondiente. Por ello, es importante, a nuestro juicio, que el profesor de ELE debe marcarse como objetivo desde el comienzo de sus clases el que sus estudiantes consigan imitar fielmente el esquema rítmico y los patrones entonativos del castellano. Según explica Renard (1971a: 68), una buena reproducción del ritmo de la L2 es, en principio, difícil de lograr

porque los hábitos de la lengua materna están, en este ámbito suprasegmental, muy firmemente inscritos en los mecanismos neurofisiológicos cerebrales de los aprendices, y asimismo porque muchos de ellos minusvaloran de entrada la trascendencia de la prosodia para sus fines comunicativos. El dominio del ritmo resulta crucial a la hora de comunicarse, porque una temprana asimilación de los patrones rítmicos repercute positivamente en la comprensión auditiva. En definitiva, una correcta asimilación de los patrones rítmicos del español sienta las bases para prevenir otros problemas de pronunciación de los sonidos y, por lo tanto, también dificultades de comunicación. La distribución de tales desviaciones por cada informante es la siguiente:



Como podemos comprobar en este gráfico, las desviaciones relacionadas con la el ritmo, se repartieron de forma equilibrada entre los diferentes sujetos, excepto los informantes 1, 6, 13, 18, 32, 39, y 49 que no cometieron ninguna desviación en este sentido. Aunque estas desviaciones son escasas en su número, cualitativamente son de gran envergadura para el profesor de ELE. He aquí ejemplos de estas desviaciones:

(181)

Inf.	Enunciado	Nº pausas
3	No podemos (per) mitir—afirmaron todos—que nos supereÉEn / en la ciencia.	1
4	Cuando estÓOy / a tu lado, no me siento culpable.	1
8	Cuando vengas a vis-I-tarme, te DZÁAvaré / en coche.	1
	No podemos permitir / —afirmaron todos—que nos / superen en la ciencia.	2
12	Cuando vengas / a ves-I-tÁArme, te llÁAvaré en coche.	1
21	CuÁAndo vengas—dijo la madre—, te daré / un regalo.	1
	¿A qué / hora / te / acuestas?	3
24	No podemos permitir / —afirmaron todos—/ que nos (superen) en la ciencia.	2
28	Cuando (ven)gas / a visitarme, te / te llevaré en coche.	1
33	Cuando estoy a tu lado, no me siento / culpable.	1
37	CuÁAndo / vengÁAs / a ves-I-tirme, te llevaré en coche.	2
	No podemos / permitir / —afirmaCIÓN todos—que nos / superÉEn en la siÉEnsia.	1
40	(Cuan)do (ven)gas a visitarme, te/ llevaré en coche.	1
	(Cuan)do estoy a tu ládo, no me / siento / culpable.	2
	Cuando vengas—dijo la mÁAdre—, (te) dáre un / regÁAlo.	1

Estos ejemplos evidencian que las innecesarias y abundantes pausas, las vacilaciones en la pronunciación de ciertas partes de los grupos fónicos, la apócope de ciertas vocales átonas, la deficiente acentuación y alargamiento excesivo de vocales tónicas y átonas, junto con el patente desconocimiento del concepto del resilabeo en español, producen unas pautas rítmicas distorsionadas que, a buen seguro, al oído español, le produce un efecto entrecortado y hacen que se perciba claramente su acento extranjero, pudiendo llevar incluso a dificultar la comprensión.

9.4. Explicación de los errores.

Con el objetivo de identificar, describir, clasificar y explicar las producciones fónicas de los aprendientes marroquíes de ELE, quizás la etapa más interesante y la más desafiante para el investigador es la última, es decir, la etapa de la búsqueda de las causas que originan los errores. Esta etapa, que hemos fundamentado previamente sobre un criterio etiológico, constituye la base explicativa de todo nuestro estudio. Su interés reside en el hecho de que descubriendo o intentando descubrir las causas de cada error, el investigador pretende identificar los mecanismos subyacentes que conducen a un determinado comportamiento lingüístico y, por tanto, a su posible tratamiento didáctico.

Posiblemente, nos encontremos ante el punto igualmente más complejo de todo el proceso. De hecho, no es sencillo determinar cuál es el origen de error, por qué un input basado en modelos de lengua se transforma en un output idiosincrático alejado de dicho modelo. Por otra parte, y en muchas ocasiones, no se trata de un único factor, sino que el error resulta de la interacción de varios factores. La complejidad del fenómeno fono-auditivo del habla, en el que intervienen variables de muy distinto tipo, tales como funciones biológicas, fisiológicas, psicomotrices, cognitivas, lingüísticas, sociales y psicológico-afectivas, hace del hecho de explicar las causas de los errores de pronunciación una empresa muy difícil y, a veces, una tarea al filo de lo imposible.

Así, tras haber identificado y descrito los errores segmentales y suprasegmentales de los aprendientes marroquíes de ELE, y, partiendo del previo análisis contrastivo de los sistemas fonológicos del AC y su variedad dialectal, el ADM, del francés y del español, llegamos al momento clave de la investigación, cuyo objetivo principal es acercarnos a ese momento de competencia transitoria tan delicado como lo es la interlengua fónica de los aprendientes marroquíes de ELE y entender una serie de causas de la misma, en esta etapa de aprendizaje. Siguiendo la taxonomía elegida, basada en un enfoque etiológico, los errores fonológicos y fonéticos cometidos por los aprendientes marroquíes, que pasamos a analizar continuamente, son de dos tipos, en cuanto a las causas que los originan:

a) Errores interlinguales, generados por interferencia negativa. Hay que distinguir, a su vez, dos posibilidades:

- Interferencias que tienen su origen en la LM.
- Interferencias que tienen su origen en otra segunda lengua. Estamos ante aquellos casos en los que los errores se producen como resultado de la transferencia negativa de formas y usos de otra lengua, distinta de la materna, conocida por el aprendiz. En nuestra investigación, se han encontrado transferencias derivadas de una hipotética influencia del francés. Es el caso de transferencia del patrón acentual agudo del francés, que se ha plasmado en una serie de errores registrados, la producción del fonema /r/ como velar [R], es decir, a la francesa, ciertas desviaciones grafo-fonológicas como la producción del bilabial oclusivo sonoro /b/, con grafía <v>, a la francesa, como el sonido [v], bilabial fricativo sonoro, etc.

- b) Errores intralinguales, generados por transferencia intralingüística, resultan del conflicto interno de reglas de la L2. Este grupo de errores se explican desde procesos de naturaleza intralingüística. Su origen no está en la transferencia sino en procedimientos directamente relacionados con el conocimiento parcial de la L2.

9.4.1. Errores interlingüísticos.

El fenómeno de la transferencia, tanto negativa como positiva, existe en todos los ámbitos, pero no opera igual en todos los niveles. Existen distintos tipos de transferencia, a nivel léxico, semántico, morfemático, sintáctico, etc. No obstante, opinamos, a la luz de los resultados de nuestra investigación y nuestra modesta experiencia como docente, especializado en este colectivo de alumnos extranjeros, que es en el aspecto fonológico, a diferencia del léxico, semántico y sintáctico, donde la lengua materna influye decisiva y negativamente, a causa de la interferencia negativa.

Por ello, y de forma unánime, se acepta que el campo privilegiado, donde se manifiesta la lengua materna es en el componente fónico. Se ha asumido que la influencia de la L1 es mucho mayor en el área de la fonología que en las demás áreas lingüísticas, porque supone adquirir una nueva estructura de sonidos y unos nuevos sistemas de percepción y articulación. La transferencia, como proceso recurrente en la adquisición de L2 o LE, atañe a todos los niveles del lenguaje: fonología, morfología, léxico, sintaxis, semántica y pragmática, aunque por la particular permeabilidad de la fonología, ésta es la afectada con mayor frecuencia en los procesos de adquisición. Es más, el componente fonológico de una LE es particularmente el más sensible a la fosilización (Major, 1986). De hecho, la existencia de la transferencia de rasgos fonéticos y fonológicos (tanto segmentales como prosódicos) resulta obvia por el hecho de que cualquier hablante nativo fácilmente reconoce, en el habla de otro individuo, un "acento" extranjero, al punto de poder adivinar la lengua materna de éste. Como lo ilustra la siguiente figura nº 48, que representa la hipótesis del recipiente fónico de Cantero, existe una clara evidencia de que en la pronunciación de los adultos hay elementos que transferidos de su LM y cierta impermeabilidad y rechazo hacia los fonemas de la L2 (círculo azul y naranja). La existencia de este fenómeno en el aprendizaje de la L2 en los adultos, entonces, no parece haber sido cuestionada. Como dijimos en el marco teórico, en el

momento en el que adquirimos el sistema fonológico de nuestra lengua materna analizamos los sonidos lingüísticos utilizando un filtro exclusivo.



Figura 48: Hipótesis del recipiente fónico de Cantero (1999: 56).

Como se representa simbólicamente esta figura, lamentablemente, este recipiente o filtro, que hace posible que identifiquemos el conjunto de fonemas de nuestra lengua, es un impedimento para identificar los fonemas de las restantes que son rechazados e intransferibles al sistema fonológico de la LM. Según la hipótesis del recipiente fónico de Cantero (1999: 56), los niños gracias a su input oral construyen una especie de recipiente fónico en su primer estadio de adquisición de la lengua, dentro del cual van introduciendo todos los conocimientos léxico-gramaticales y a partir del cual se materializan en la forma sonora que impone dicho recipiente. Cuando el input oral corresponde además a una segunda o tercera lengua, se construyen otros tantos recipientes fónicos. Este proceso dura hasta los 4/5 años aproximadamente, edad en la que se considera que se ha completado en gran medida la adquisición fónica, de ahí que los niños puedan convertirse en hablantes nativos de más de una lengua. Sin embargo, en la adquisición de lenguas extranjeras por parte de los adultos, el progreso que se

produce en la interlengua fónica se paraliza muchas veces antes de llegar a adquirir una competencia nativa. No ocurre así con las demás competencias lingüísticas (sintáctica, morfológica, léxica) en las que normalmente la interlengua sigue avanzando y no se detiene en su camino hacia la lengua objeto. Aunque existan también fosilizaciones, el grado alcanzado es mínimo en comparación con las que se producen en el ámbito fonológico.

La posible causa, según Bartolí (2005: 19), hay que buscarla en que el aprendizaje formal de una LE para los adultos se inicia a través de la lengua escrita y se centra en aspectos léxico-gramaticales, relegando la competencia fónica a algo secundario. Si a esto le sumamos la poca exposición del adulto a la lengua oral, como sucede habitualmente, resulta imposible la construcción de un nuevo recipiente fónico, con lo que lo aprendido acaba integrándose en el recipiente fónico de su L1. Es cierto que en las teorías de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, la importancia de la influencia de la L1 en la adquisición de L2 ya no ocupa un primer plano, como lo hacía en los tiempos del Análisis Contrastivo, pero ello no quita que en el ámbito fonológico la interferencia negativa sigue siendo evidente en las producciones fónicas de los aprendices adultos por influencia del sistema de su lengua materna. La teoría del cedazo de Trubetzkoy explica igualmente una buena parte de los errores interlingüísticos de pronunciación que cometidos por los aprendientes marroquíes de ELE, en el marco de esta investigación. El papel mediador de la lengua materna se revela en la interlengua del alumno marroquí como un proceso de transferencia que puede ser positivo o negativo y, en cualquier caso, de gran importancia para explicar los errores interlingüísticos de la pronunciación. Contextualizado de esta manera el impacto de la interferencia negativa de la lengua materna en el ámbito fonológico, pasamos a ver a continuación a analizar cómo se traduce esta interferencia en nuestra investigación y hasta qué medida afectó y condicionó la producción de nuestros informantes, tanto a nivel segmental como suprasegmental.

a) Errores relacionados con la confusión vocálica entre vocales medias y altas.

Posiblemente cuando George Bernard Shaw (1990: 154) afirmaba en el prólogo de su *Pigmalión* que el alemán y el español son lenguas accesibles para los extranjeros, pero que el inglés no lo es ni siquiera para los ingleses, estaba pensando sobre todo en la dificultad del sistema vocálico del inglés en comparación con el del español y, en menor

medida, con el del alemán. Algunos filólogos como Menéndez Pidal se muestra de acuerdo afirmando que la gran uniformidad fonética del español se explica con la sencillez del sistema vocálico. Los hispanohablantes pueden, en efecto, “presumir” de tener uno de los sistemas vocálicos más sencillos, simétricos y accesibles. Sin embargo, y, aunque en parte el sistema vocálico del español no se sustrae a estos principios, tampoco su adquisición por parte de un estudiante extranjero se reduce a una tarea fácil. Por ello, Navarro Tomás comenta que las ideas más difundidas en España sobre este tema corren el riesgo de convertirse en un tópico común, reductivo y superficial. El sistema vocálico español es, quizás, el aspecto principal donde los aprendientes marroquíes de ELE encuentran una serie de dificultades y problemas.

Tal como vimos en el análisis contrastivo fonológico, podría pensarse que no existen diferencias vocálicas significativas entre el español, el árabe y el francés: los tres sistemas vocálicos ofrecen cierto paralelismo en su estructura, compartiendo todos, al menos, tres fonemas vocálicos organizados en los ejes anterior-central-posterior. Sin embargo, la inexistencia de las medias en el AC, y su variedad dialectal, el ADM, hace que el alumno marroquí interprete dichos sonidos vocálicos de la L2 en función de los de la L1, lo que conlleva a una serie de graves errores de pronunciación, que, en ocasiones, dificultan e impiden la comprensión y la comunicación. El sistema vocálico español es, sin lugar a dudas, el campo en que el alumno marroquí encuentra innumerables dificultades, al tratar de adquirir nuevos hábitos de articulación que difieren sustancialmente de la base articulatoria de su sistema vocálico y que, por lo tanto, no podrá transferir directamente a la lengua extranjera que está aprendiendo. La exploración minuciosa de los errores registrados nos sirvió sobremanera para contemplar estos fenómenos de cerca y examinar de forma exhaustiva estos problemas, para dar así cuenta de los motivos que los producen. A continuación, expondremos errores más comunes en la pronunciación de las vocales por los aprendientes marroquíes de ELE, analizando las posibles causas que dieran lugar a los mismos.

Una de las dificultades mayores que tienen los aprendientes marroquíes al enfrentarse a la fonología española es el reconocimiento y la producción de ciertos fonemas vocálicos que no le resultan familiares, porque simplemente no existen en su sistema fonológico. El poder llegar a situar fonemas vocálicos nuevos ligeramente diferentes de los de su lengua materna les impone una reorganización de todas sus referencias auditivas y productivas. Como vimos en la fase de la identificación de errores, los fonemas

vocálicos del español plantearon bastantes dificultades, ya que como hemos visto en el análisis contrastivo fonológico, el sistema vocálico del AC y del ADM carece de una correspondencia completa con su correlativo español. Se puede decir que el aprendiente marroquí encuentra la mayoría de los fonemas vocálicos de su lengua materna, pero no a la inversa. El vocalismo español es el campo por excelencia que cuesta al aprendiente marroquí de ELE transferir directamente a la lengua extranjera que está aprendiendo, pese a que el ADM cuenta fonéticamente con algunos elementos vocálicos del español y también del francés como veremos a continuación. En este sentido, si tenemos en cuenta lo frecuente del uso de las vocales en español (casi el 50% de todo el material fónico) es obvio que dichas dificultades aparecen, a cada paso, lo que provoca innumerables errores de pronunciación por parte de estos aprendientes.

Es obvio notar que el español, idioma indoeuropeo, y el árabe, idioma semítico, pertenecen a dos familias que no guardan ninguna relación ni parentesco, ni mucho menos a nivel de sus respectivos sistemas vocálicos, por lo que cuando más grande sea la distancia entre los sistemas fonéticos y fonológicos, es decir, cuando más numerosos sean los patrones y las formas mutuamente exclusivos en cada lengua, mayor será el problema de aprendizaje y las zonas potenciales de interferencia negativa. Este fenómeno queda muy bien reflejado en las producciones de los alumnos, en que la confusión entre las vocales altas por las medias y viceversa se produce constantemente, como hemos visto detalladamente en la fase de descripción de las producciones erróneas de los aprendientes marroquíes, y que reproducimos mediante los siguientes ejemplos (182), a título ilustrativo, mas no limitativo.

INF.	E.	PAL.	T. FL.	T.E.	T.FT.E.
1	1	Cita	/θí.ta/	SETA	[se.ṭa]
2	4	Lela / lila	/lé.la / lí.la/	LELA / LELA	[lé.la / lí.la]
3	8	Estufa / estofa	/es.tú.fa/ es.tó.fa/	ESTUFA / ESTUFA	[es.tú.fa/ es.tú.fa]
5	5	Rezar / rizar	/re.θáR / ri.θáR/	RESAR / RESAR	[re.sáR/ re.sáR]
18	4	Fruto / froto	/frú.to / fro.to/	FROTO / FROTO	[fró.to/ fró.to]
21	11	Lela / lila	/lé.la / li.la/	LELA / LELA	[lé.la / le.la]
22	1	Nublado	[ka.bé.sa]	NOBLADO	[no.bla.do]
31	4	Ciruela	/θi.rué.la/	SERUELA	[se.rue.la]
32	3	Churro / chorro	/tʃú.ro / tʃó.ro/	CHURO / CHURO	[tʃú.ro/ tʃú.ro]
34	6	Lisa	/lí.sa /	LESA	[lé.sa]
39	4	Reordenar	/re.oR.de.náR/	RI-OR-DENAR	[rI-or-de-nar]
41	2	Peso / piso	/pé.so / pí.so/	PESO / BESO	[pé.so / bé.so]
53	1	Cheque	/tʃé.ke/	CHÍQUE	[tʃí.ke]

Como podemos constatar en estos ejemplos, demostrando, de este modo, que los prejuicios que existen sobre los aspectos fonéticos del español, y que se basan en el hecho de que la distancia entre la ortografía y la pronunciación es pequeña, se reducen, como bien lo confirmó Navarro Tomás (1918:10) “a una fórmula pueril, que consiste en creer que la lengua española se pronuncia como se escribe”. Estamos ante un asunto de suma importancia puesto que puede tener consecuencias considerables, ya que la mayoría de los malentendidos que se producen en la comunicación entre hablantes nativos e extranjeros de diversos orígenes son debidos a diferentes problemas de pronunciación que, en ocasiones, pueden subsanarse gracias al contexto, aunque en algunos casos son interpretados no como errores de pronunciación, sino como fruto de una actitud negativa (arrogancia, descortesía, desinterés, etc.). Qué duda cabe que las vocales constituyen el núcleo de la fonación, mientras que las consonantes sonoras ocupan una zona marginal y las sordas una zona despreciable. El núcleo de la fonación y del discurso es, siempre, una vocal, alrededor de la que se organizan los demás sonidos del habla (glides y consonantes). La vocal es el único sonido portador de la Fo, controlada conscientemente por el hablante, parámetro físico en que, como sabemos, se basa la percepción del tono y que, consecuentemente, informa a distintos fenómenos lingüísticos, como el acento y la entonación.

Averiguar las causas de este fenómeno y determinar qué tipo de proceso encierra suscitaban en nosotros un interés indiscutible. La explicación a este fenómeno es compleja. Existe una serie de dilemas que responden, a nuestro juicio, a las más variadas causas y factores entre los cuales destaca la interferencia negativa de la LM de los aprendientes marroquíes. Como hemos visto en el análisis fonológico contrastivo, en el sistema vocálico del AC existen las tres vocales breves del AC (a, i, u), junto con las tres largas (a:, i:, u:) del mismo que actúan también como semiconsonantes, y las dos medias del español, que se producen, en su variedad dialectal, el ADM, con diferencias en cuanto a la cantidad, o longitud vocálica, como alófonos. Ejemplos (183):

Pal.	Trad.	T.F.
Blad	País	[bla:ð]
BET	Casa	[β̞ːt]
BOLISI	Policía	[β̞o.l̞ːsi]
KORA	Pelota	[kó.ra]
FUL	Habas	[fú:l]
KUNASH	Cuaderno	[ku.na:s]
MEDA	Mesa	[m̞ːda]

No obstante, aparte de esta “riqueza vocálica”, no hay que perder de vista un dato de extrema envergadura y que pasó desapercibido en varias investigaciones a las que hemos tenido acceso. Y es que los aprendientes marroquíes, aparte del sistema vocálico de AC y del suyo propio, resultado de la reducción vocálica que sufrieron casi todas las variedades dialectales del AC, dominan el sistema vocálico francés -recogido en la siguiente tabla nº 34- la primera lengua extranjera que han aprendido, desde el tercer curso de la EGB marroquí o desde la Primaria, según el estatus socioeconómico de la familia.

AFI:	Denominación;	Ejemplos: (184)
/a/	a anterior	<i>Tache</i>
/ɑ/	a posterior o velar	<i>Tâche</i>
/e/	e cerrada	<i>Blé</i>
/ɛ/	e abierta	<i>Tête</i>
/i/	i francesa	<i>Lit</i>
/o/	o cerrada	<i>Hôte</i>
/ɔ/	o abierta	<i>Botte</i>
/u/	ou francesa	<i>Mou</i>
/y/	u francesa	<i>Lu</i>
/ɐ/	eu cerrada	<i>Peu</i>
/œ/	eu abierta	<i>Peur</i>
/ə/	e central, no labializada	<i>Le muet</i>
<i>Nasales</i>		
/ã/	a nasal	<i>Lent</i>
/õ/	o nasal	<i>Long</i>
/ẽ/	e nasal	<i>Lin</i>
/œ̃/	eu nasal	<i>L'un</i>
<i>Semivocales</i>		
/j/	yod	<i>Mien</i>
/ɥ/		<i>Nuit</i>
/w/		<i>Oui</i>

Tabla 34: Sistema vocálico del francés.

Como podemos constatar en esta figura, se trata de un sistema, como lo refleja la tabla siguiente, de dieciséis fonemas vocálicos compuesto por dieciséis realizaciones vocálicas, cuatro de ellas nasales, además de tres semiconsonantes. En definitiva, del contraste entre las vocales de una y otra lengua, realizado en la fase del análisis contrastivo fonológico, se desprende que, a priori, los aprendientes marroquíes de ELE no tendrían dificultades para producir las vocales españolas, puesto que estas coinciden con algunas de su L1 o, dicho con otros términos, porque el vocalismo español, salvo las medias, está contenido en el sistema vocálico del AC, ADM y del francés, su L1. Así, y, ante tal estado de cosas, el sistema vocálico del español, con sólo cinco vocales, debería, por lo tanto, parecer a los aprendientes marroquíes extremadamente simple,

frente al propio, enriquecido con el sistema vocálico del francés mucho más complejo, como acabamos de ver.

Sin embargo, la descripción anterior que parece apuntar a que los aprendientes marroquíes de ELE no deberían, en principio, tener problemas con el sistema vocálico español, se contradice con la realidad. A la luz de los resultados de nuestra investigación, nuestra propia experiencia como nativo en estas lenguas y por nuestro acercamiento, durante años, a esta problemática, como docente a este colectivo arabófono, llegamos a comprobar que uno de los rasgos más característicos de la pronunciación del español por los marroquíes es la ineptitud y, en ocasiones, incapacidad manifiesta para dar con el timbre vocálico adecuado y discriminar las medias y las altas y viceversa. Por lo que toca a nuestra investigación, esto se tradujo en la cantidad de errores que los aprendientes marroquíes cometieron a nivel vocálico.

Contrastado el sistema vocálico de los aprendientes marroquíes de ELE con el español, notamos que para un aprendiente marroquí, en general, sobra un fonema de los pares: e/i y o/u. En el análisis de las grabaciones de nuestro corpus nos ha resultado difícil a veces detectar si estos alumnos se refieren a /pé.so/ o a /pí.so/, /lé.la/ o a /lí.la/, /pé.ra/ o a /pi.ra/, /le.gáR/ o a /li.gaR/, etc. La explicación a tales desviaciones reside en que para un marroquí, hay matices vocálicos en una misma palabra, que no constituyen un rasgo pertinente ni funcional, dado que no producen cambio en el significado. Por lo tanto, no notará, como hemos visto en los ejemplos citados en (183) diferencia, en su lengua materna entre un par de palabras como: (184) /fain/ = [fən] = [fin] (dónde), ni mucho menos entre los pares de palabras del corpus como los siguientes (185):

INF	PAL	T. FL.	T.E.	T.FT.E.
3	Peso / piso	/pé.so / pí.so/	PISO / PISO	[pí.so / pí.so]
3	Estufa / estofa	/es.tú.fa / es.tó.fa/	ESTUFA / ESTUFA	[eṣ.tú.fa / eṣ.tú.fa]
4	Fruto / froto	/frú.to / fro.to/	FRUTO / FRUTO	[frú.to / frú.to]
	Estufa / estofa	/es.tú.fa / es.tó.fa/	ESTUFA / ESTUFA	[eṣ.tú.fa / eṣ.tú.fa]
21	Fruto / froto	/frú.to / fro.to/	FRUTO / FRUTO	[frú.to / frú.to]
	Churro / chorro	/tʃú.ro / tʃó.ro/	CHURRO / CHURRO	[tʃú.ro / tʃú.ro]
	Churro / chorro	/tʃú.ro tʃó.ro/	CHURO / CHURO	[tʃú.ro / tʃú.ro]
54	Churro / chorro	/tʃú.ro / tʃó.ro/	CHURRO / CHURRO	[tʃú.ro / tʃú.ro]

Como podemos constatar en estos ejemplos, se nota a las claras la incapacidad manifiesta de los aprendientes marroquíes de ELE para dar con el timbre vocálico adecuado y discriminar las medias y las altas y viceversa. La mayoría anula dicha oposición. Con razón sostiene Benyaya (2007: 25):

Pero quizá uno de los rasgos sintomáticos que hace más fácilmente identificable el habla de un marroquí es la confusión de las vocales españolas que aunque son las mismas que componen el sistema vocálico árabe, tienen diferente distribución o funcionan distintamente en la base articulatoria de su propia lengua, distinguiéndose entre sí sólo tres de las vocales existentes en español, que son [a] [i] [u], mientras que las dos restantes [e] y [o] funcionan como alófonos sin valor distintivo, lo cual da lugar a constantes confusiones a la hora de pronunciar las vocales españolas, produciéndose este fenómeno de forma sistemática y prácticamente en todos los niveles.

Aunque un fonema, sea vocálico o consonántico, es la unidad lingüística mínima que puede diferenciar el significado de dos palabras en cierta lengua, resulta complicado distinguir a estas últimas, como veremos en la tabla anterior, cuando esta distinción no existe en el sistema fonológico del aprendiente. Por mucho que se estudien otras lenguas y que se intenten asimilar sistemas fonológicos nuevos, parece norma general que resulte muy complicado convencer al cerebro humano de que estos otros sistemas son igual de válidos que el nuestro. Cuando adquirimos definitivamente la lengua materna nuestro cerebro se niega a discriminar los sonidos de otras lenguas, por más que le entrenemos para que lo haga. El aplicar otro sistema fonológico, con fonemas y combinaciones de sonidos ajenos al propio, casi puede parecer insuperable, como pasa con los aprendientes chinos y japonés con la vibrante /r/.

En chino y en japonés no hay más que una líquida lateral, que sustituye a la vibrante [r] no existente en su sistema fonológico. Por lo tanto, la [r] se pronuncia fácilmente como si fuera [l]. Como es bien sabido, la distinción lateral-vibrante tiene su fundamento en la oposición continua-interrupta, pero esta distinción no existe en todas las lenguas. Alarcos (1975: 82), refiriéndose al fenómeno en las lenguas asiáticas, dice que “[...] en coreano no hay más que un fonema líquido, realizado como lateral o vibrante, según el contexto; en japonés y en chino hay también una sola líquida, que, en japonés es concomitante siempre vibrante, y en chino, siempre lateral”. Por su parte, Santos et al. (1985: 62) afirman que “los estudiantes de lenguas asiáticas con frecuencia no perciben la diferencia entre estos fonemas”.

En varias ocasiones, no se trata de pronunciar un sonido que no existe en nuestra lengua materna, sino en ser capaz de reconocerlo como tal o situarlo de forma diferente en el nuevo sistema. Es el problema que se les plantea a los aprendientes hispanohablantes del árabe como lengua extranjera, con la pronunciación de la /z/ sonora del árabe. Un estudiante español, por ejemplo, suele tener dificultades para pronunciar esta /z/ sonora en palabras como: (186) [za:.ra] (visistó), pero la causa de esta dificultad no se debe a un problema articulatorio, ya que pronuncia los hispanohablantes pronuncian realmente este sonido cuando la /s/ sorda castellana es seguida de consonantes sonoras en palabras como : (187) [déz.de] (desde), sino a que el rasgo de la sonoridad no es distintivo en su sistema fonológico para el fonema /s/.

En muchas lenguas existen segmentos vocálicos peculiares que por su propia naturaleza relativamente marcada suelen acarrear problemas. No obstante, a veces no es tanto la complejidad intrínseca de los elementos lo que provoca mayores dificultades, sino la adquisición de los contrastes de los que forma parte en el sistema. La mayoría de las lenguas del mundo poseen algún tipo de estas vocales, en cualquiera de sus formas posibles: medias, altas, etc., sin embargo, no todas lenguas oponen dos tipos vocales en su inventario, como lo hace el español entre las medias y las altas. Por lo tanto, los aprendientes marroquíes de ELE no sólo deben aprender a pronunciar las dos medias del español -lo cual quizá no implicara tanto esfuerzo, sobre todo porque las posibilidades de que un sonido parecido exista en su L1 son altas, como acabamos de señalar, sino que han de adquirir el dominio del contraste con las altas, esto es la oposición e/i, o/u, que sí supone una dificultad mayor para este colectivo de alumnado arabófono.

En definitiva, el hecho de que no existe una oposición fonológica similar en la lengua materna del alumno marroquí hace de lo anteriormente expuesto un factor posible de interferencia psicológica al usar, sin darse cuenta, las estructuras profundas de su propia lengua materna, al no existir ninguna referencia en su sistema fonológico que le pueda recordar algún tipo de semejanza con la lengua en proceso de adquisición. Como se representa en la siguiente figura nº 49, y tal como hemos visto en el análisis fonológico contrastivo, en el sistema vocálico del AC existen las tres vocales breves del español (a, i, u), junto con sus correspondientes largas (a:, i:, u:) que actúan también como semiconsonantes, y carece de las dos medias del español, aunque éstas se producen, en

su variedad dialectal, el ADM, con diferencias en cuanto a la cantidad, o longitud vocálica, como alófonos.

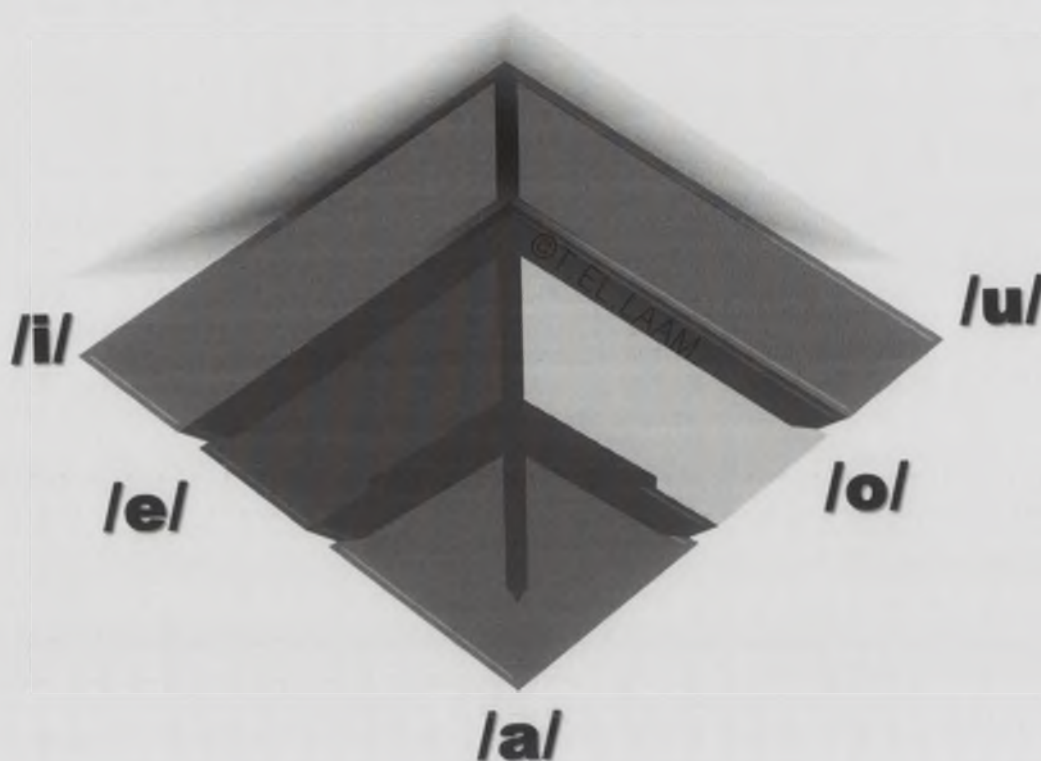


Figura 49: Sistema vocálico comparado español- AC y ADM.

Así, tal como se observa en esta figura, aunque desde el punto de vista fonológico el AC incorpora tres vocales breves, /a/, /i/, /u/ y tres largas /a:/ /i:/ /u:/, y el ADM cuenta con alófonos de las medias del español, sin embargo, estos alófonos, fácilmente perceptibles para el oído, no dejan de ser alófonos sin valor distintivo en esta variedad dialectal árabe, ya que no son fonológicamente pertinentes. De ahí surge la dificultad de su discriminación en el español, haciéndose problemática sobre todo la distinción entre la /e/ y /i/ y en menor medida entre /o/ y /u/. En consecuencia, la influencia del sistema fonológico de la lengua materna es determinante en el aprendizaje del de la L2 y las vocales no iban a ser una excepción a esta regla general. Un error de infradiferenciación fonológica parecido al que cometen los aprendientes marroquíes de ELE en este sentido, es, y tal como hemos señalado anteriormente, el que cometen a menudo los hablantes japoneses, en cuya L1 la lateral [l] y la vibrante simple [r] son variantes libres de un único fonema, en contraste con lo que ocurre en español. De igual modo, el hecho de

que en coreano ambos sonidos estén en distribución complementaria (la [r] aparece en inicial de sílaba y la [l] en coda silábica), también como alófonos de un único fonema, explica que los aprendices de esa procedencia confundan las dos unidades fonológicas castellanas.

b) Errores relacionados con las agrupaciones vocálicas del español.

Otro grupo de errores muy significativo en la producción de los aprendientes marroquíes, como hemos visto en la identificación y recuento de los errores, fue el relacionado con las agrupaciones vocálicas del español. Dada la complejidad de los diptongos, triptongos y hiatos del español, era de esperar un elevado número de desviaciones en su pronunciación, como de hecho ocurrió. Más aún, es ante palabras que contienen grupos vocálicos donde los aprendientes marroquíes de ELE suelen presentar mayor porcentaje de errores, como es el caso aquí.

Si en español todas las palabras fueran del tipo “manzana”, en la que las vocales están separadas por al menos una consonante, la cuestión de la producción de las agrupaciones vocálicas y dónde están los límites silábicos dentro de una palabra serían triviales. Sin embargo, en aproximadamente una de cada cuatro palabras del español encontramos dos o más vocales juntas. Como hemos visto en el análisis contrastivo fonológico, cuando esto sucede pueden darse dos situaciones: o ambas vocales pertenecen a la misma sílaba (diptongo) o cada una pertenece a una sílaba distinta (hiato). La diferencia en la pronunciación de diptongos e hiatos es muy sutil, pero, al parecer, los aprendientes marroquíes de ELE son incapaces de producirla.

Tal como hemos visto en la fase de descripción de errores, asistimos aquí a otras anomalías fonéticas y fonológicas que protagonizó el aprendiente marroquí, tales como la deformación o monoptongación de diptongos y triptongos, o justamente al proceso inverso, es decir, la ruptura de un hiato convirtiéndolo en diptongo. Se trata como veremos a continuación de errores que repercuten gravemente sobre la comunicación y pueden impedirla, ya que muchas de estas agrupaciones vocálicas, tales como la oposición diptongo: hiato y los cambios de acento correspondientes, tiene valor distintivo en español como en (135), por lo que es importante que los aprendientes marroquíes aprendan la diferencia en la pronunciación y acentuación.

Con razón Navarro Tomás (1946/66:13) sostiene que el sistema fonológico del español consta de cuarenta y dos fonemas; cinco vocales, diecinueve consonantes, seis

diptongos decrecientes, ocho crecientes y cuatro triptongos. Señala que los diptongos son fonemas o unidades que llevan a cabo un contraste total entre ellos y las vocales, no por su distribución, sino por las oposiciones que establecen entre palabras. Fonológicamente los diptongos desempeñan igual función que los fonemas simples. Lo que hace diferentes a *celo* y *cielo* o a *vente* y *veinte* no es la presencia o ausencia de la *i* sino el contraste total entre vocales y diptongos. La división del diptongo en fonemas independientes desfiguraría en la mayor parte de los casos la representación fonológica de la palabra.

Pero este fenómeno no es privativo de los aprendientes marroquíes, sino que afecta a varios colectivos de aprendientes del ELE. Un japonés, a pesar de compartir el sistema vocálico con los hispanohablantes, no tiene diptongos en su idioma, por lo que a menudo los interpreta como monoptongos como en (136). En chino, idioma que favorece las sílabas abiertas, también existe la tendencia a deformar los diptongos, como en (137), lo cual influye en la pronunciación e impide una correcta comprensión. Atendiendo al número de producciones erróneas registradas, a nivel de estas agrupaciones vocálicas (276 errores), podemos afirmar, sin ningún género de duda, que es el primer obstáculo vocálico con se enfrenta el aprendiente marroquí. Estos errores quedan muy bien reflejados en las producciones de los alumnos, por lo que reproducimos de algunos ejemplos (188), a título ilustrativo, más no limitativo:

INF.	N.E.	PAL.	T. FL	T.E	T.FT.E
1	3	Gasol	/ga.soiL/	GASUÁL	[ga.suál]
3	5	Boina	/bói.na/	BUENA	[bue.na]
4	4	Heroico	/e.rói.ko/	HERUÁCO	[e.ruá.ko]
8	9	Piadoso	/pia.dó.so/	PÁYDOSO	[pái.do.so]
10	4	Paisaje	/pai.sá.xe/	PEISAJE	[pej.sa.xe]
18	6	Reina	/réi.na/	RAYNA	[ráj.na]
1	1	Caótico	/ka.ó.ti.ko/	CÁWTICO	[káu.ti.ko]
3	3	Careo	/ka.ré.o/	CÁRIO	[ká.rjo]
4	3	Veraneo	/be.ra.né.o/	VERÁNIO	[be.rá.njo]
8	1	Aeroplano	/a.e.ro.plá.no/	EUROPLANO	[eü.ro.plá.no]
1	1	Averigüéis	/a.be.ri.guéis/	AVERGÜAIS	[a.ber.guáis]
8	3	Diferenciáis	/di.fe.reN.θiáis/	DEFERENSÁIS	[de.fe.ren.sáis]
18	2	Averigüéis	/a.be.ri.guéis/	AVERIGÜEISES	[a.be.ri.guéj.ses]
1	1	Veinte	/béiN.te/	VENTE	[béj.te]
3	4	Siempre	/síeN.pre/	SEMPRE	[sém.pre]
4	2	Cigüeña	/θi.gué.na/	SEGUEÑA	[se.γé.na]
8	3	Terapéutico	/te.ra.péu.ti.ko/	TERAPÚTICO	[te.ra.pú.ti.ko]

Como podemos constatar en estos ejemplos, la combinación de las vocales españolas en diptongos, triptongos y hiatos planteó serios problemas al alumno marroquí, que, a la

hora de su pronunciación, presenta, como veremos a continuación, unos rasgos específicos tendiendo, a menudo, a deformarlos, simplificarlos o a sustituir las vocales que los forman por otras, debido a la dificultad de discernirlas. De nuevo, se nota aquí el impacto la interferencia negativa de la LM de los aprendientes marroquíes. Como hemos visto en el análisis contrastivo fonológico, en español los diptongos pueden ser crecientes o decrecientes, además de contar esta lengua con los triptongos. Sin embargo, el triptongo y el diptongo, como unión de dos vocales en una sílaba, no existen como tal en AC, ni en ADM o en francés, aunque, las semivocales el del AC /w/ y /y/ -que poseen, a la vez, el carácter de semiconsonantes- vocalizadas, resultan fonológicamente muy similares a los diptongos en español. Como hemos podido comprobar en el análisis contrastivo fonológico, el AC cuenta con los únicos diptongos formados por sus dos semiconsonantes /w/ y /y/, es decir: /wa, wi, wu/ y /ya, yi, yu/, lo que plantea al aprendiente marroquí grandes dificultades en ciertas combinaciones de vocales españolas. Según Al-Ani (1970:35), el AC solo posee dos diptongos decrecientes /aw/ y /ay/.

Por su parte, el ADM, según Cantineau (1950: 132), presenta una marcada tendencia a la reducción de diptongos en una vocal larga [aw > u:], aunque los conserva en cultismos, donde suele mantenerlos inalterados. Dicho de otro modo, el tratamiento reductivo de las vocales en el ADM, afectó a todas las posiciones, de tal manera que dicha reducción vocálica en el ADM comentada anteriormente supone la desaparición de los respectivos diptongos decrecientes del AC. Lo mismo se puede decir, con mayor razón, de los triptongos: a un marroquí le resulta de especial dificultad la discriminación entre estas agrupaciones vocálicas, lo que, unido a la dificultad específica del subjuntivo español, puede ser causa de múltiples malentendidos y errores.

Pero la dificultad se acrecienta, ya que se produce otra interferencia negativa de L2 de los aprendientes marroquíes; en este caso, causada por el francés que, por la tradición fonética e histórica y por su carácter tenso, no tampoco hay diptongos ni triptongos Cartón (1974: 91). Como hemos visto en el análisis contrastivo fonológico, en francés la tendencia a deshacer los hiatos originarios del latín es más fuerte que en español que, en cambio, la tendencia a conservarlos es más fuerte. En esta lengua no hay esa tendencia tan marcada a la diptongación como en español, que desde la Edad Media ha promocionado la diptongación tanto en sílaba libre (189), (ROTAM > rue-da vs. Roue), como en sílaba trabada (190), (HERBAM > hier-ba vs. Herbe). Así que el aprendiente

francófono, al igual que el marroquí, le cuesta pronunciar dos o tres vocales en una sílaba, por lo que tiende a hacerlo en dos sílabas o monoptongar los diptongos y triptongos.

c) Errores de alargamiento vocálico.

Es otro de los aspectos que causó bastantes errores interlingüísticos a los aprendientes marroquíes de ELE, debido también a la interferencia negativa de la LM de estos últimos. En español, en posición acentuada, una vocal suele presentar una duración mayor que en posición átona, como señala Quilis (1993: 399), lo que conlleva supuestamente a los aprendientes marroquíes de ELE a interpretar estas vocales como vocales largas, resultando en una articulación de la vocal con una duración relativamente mayor de la media en hablantes nativos, aunque la identificación acentual errónea no solo afectó a las vocales tónicas, también a las átonas, de manera que a veces no se distinguen en pronunciación las sílabas acentuadas o tónicas de las átonas, ni las palabras léxicas de las gramaticales. (Ver en los siguientes videos de espectrogramas y oscilogramas de algunos ejemplos de estas desviaciones: [Video 1](#), [Video 2](#), [Video 3](#), [Video 4](#) y [Video 5](#)) (Pulsar el enlace y la tecla Ctrl al mismo tiempo, para ver el video⁴⁵)

La explicación a esta clase de errores, que afortunadamente no abundan, se debe a la interferencia negativa de la L1, precisamente a la manera en la que se define el acento en cada una de estas leguas. Cuando acentuamos una palabra simplemente establecemos un contraste entre sílabas fuertes (tónicas) y sílabas débiles (átonas). Sin embargo, como hemos visto en el análisis contrastivo fonológico, la sílaba acentuada se asocia con tres características acústico-perceptivas: la duración, la intensidad o el tono, según Gil Fernández (2007: 280). Cada lengua selecciona uno de estos parámetros para marcar el acento; así, el español se caracteriza por tener un acento de intensidad, es decir que la sílaba acentuada o tónica, se pronuncia con más fuerza que las sílabas no acentuadas o átonas, mientras, el AC y su variedad dialectal, el ADM, opta por el parámetro de duración; por ello, esta lengua y su variedad dialectal, el ADM, se caracterizan por el alargamiento vocálico que provoca que las sílabas tónicas duren más que las átonas.

Dicho de otro modo, estos contrastes se realizan fonéticamente en todas las lenguas del mundo mediante tres parámetros relacionados con la manipulación del tono, la duración

⁴⁵ El video cuenta con una barra de control de reproducción, en la parte superior de la página. Mediante esta barra se puede detener la grabación, rebobinarla o reproducirla de nuevo.

o la intensidad; es decir, haciendo las sílabas tónicas más agudas, más largas o más fuertes. Como podemos constatar en la siguiente figura comparativa nº 50, a pesar de las similitudes que puedan existir entre el AC, y su variedad dialectal ADM, y el castellano, a nivel acentual, ya que en las dos abunda la acentuación llana, la manera en la que se define el acento es una de sus principales diferencias fonológicas. En AC, y su variedad dialectal, el ADM, las sílabas tónicas, son sensiblemente más largas que las átonas y, en consecuencia, cuando los aprendientes marroquíes hablan español tienden a alargar las sílabas tónicas en exceso. En español, en cambio, las vocales acentuadas son más intensas, y por lo tanto estos hablantes cuando hablan español suelen realizarlas con mayor volumen.



Figura 50: Parámetros acentuales del AC, el ADM y el español.

Como podemos constatar en esta figura comparativa, mientras en AC, y su variedad dialectal ADM, la duración es el parámetro más relevante de la acentuación (Moscoso, 2005: 14), siendo secundarios la intensidad y el timbre, el español se caracteriza por el parámetro de la intensidad (Posh, 1990). Por lo que hasta ahora sabemos que, de las tres características acústico- perceptivas⁴⁶, con las que se lo asocia al acento, es decir, la duración, la intensidad o el tono, las diversas lenguas seleccionan preferentemente una

⁴⁶ Por lo que se refiere al castellano, el trabajo más reciente del que tengo noticia sobre los correlatos perceptivos del acento (Llisterri et al, 2006) revisa las aportaciones que los diversos especialistas han ido realizando para clarificar esta cuestión y ratifica, en lo esencial, los resultados alcanzados por el estudio de Enríquez et al. (1989), aunque existen ciertas diferencias en el diseño experimental de ambas investigaciones. Las conclusiones confirman también las de experimentos anteriores realizados con otros grupos de sujetos (Llisterri et al, 2002, 2003a) y reafirman la idea de que la percepción del acento en español obedece, fundamentalmente, a la combinación de la F0 con la duración¹⁰ o con la intensidad (Llisterri et al., 2003b).

para marcar la sílaba acentuada o tónica con respecto a las no acentuadas o átonas. Así, por ejemplo, el italiano o el árabe optan claramente por la duración, de forma que las sílabas tónicas en estas lenguas duran más que las átonas. De este modo, el AC, en su doble vertiente clásica y dialectal marroquí, es una lengua en la que la cantidad vocálica (existencia de sílabas largas y breves) tiene más relevancia que la tonicidad (existencia de sílabas átonas y tónicas), o dicho de otra forma, es una lengua cuantitativa más que cualitativa. En este sentido, recalca Bárbara Herrero (1998: 13): "La cantidad vocálica cumple en marroquí una amplia serie de funciones (...), entre ellas se encuentra la de mecanismo enfatizador."

La realización de una vocal como larga supone que acentualmente esa vocal cuenta como dos unidades de duración, y posee una duración, como mínimo, del doble (2x) que la realización breve de la misma vocal. En la literatura fonética, como veremos más adelante en el caso de los errores rítmicos de los aprendientes marroquíes, se menciona el isocronismo de la lengua árabe, fenómeno por el cual, existe una tendencia en el discurso a mantener la misma duración en cada mora, como dice Abercromie (2004: 176). Por consiguiente, tanto los aprendientes marroquíes, como los italianos o los japoneses, son sensibles a la duración vocálica e interpretan una vocal tónica como larga.

En el sistema fonológico del español, por contra, la duración vocálica depende exclusivamente del contexto, en concreto, de la estructura silábica y de la posición del acento. Así, se realizan con una mayor duración las vocales en sílaba abierta y en posición tónica que las vocales en sílaba cerrada y en posición átona. Es más, en español, el aumento de duración no suele superar la mitad (1.5x) de la duración normal de la misma vocal en su realización como vocal breve, apunta Navarro Tomás (1957: 371). Obsérvense estos alargamientos, que duplicamos para destacar las vocales afectadas, en los ejemplos siguientes: (191)

INF	Tipo acentual	Vocal alargada	Enunciado	Errores
3	Llana	Átona	(...), <i>nos supereÉEn / en la ciencia.</i>	Llana como aguda
4	Aguda	Tónica	<i>Cuando estÓOy / a tu lado, (...).</i>	----- ⁴⁷
8	Aguda	Átona	(...), <i>te DZÁAvare / en coche.</i>	Aguda como llana
12	Dos agudas	Tónica Átona	<i>Cuando vengas / a ves-I-tÁArme, te llÁAvare en coche.</i>	Aguda como llana
37	Palabra átona y una llana	Átona Átona	<i>CuÁAndo / vengÁAs / a ves-I-tirme, (...).</i>	Llana como aguda
	Dos llanas	Átona Tónica	(...), <i>nos / superÉEn en la siÉEnsia.</i>	Llana como aguda
	Dos llanas y una aguda	Tónica Átona Tónica	<i>Cuando vengas—dijo la mÁAdre—, (te) dÁAre un / regÁAlo.</i>	Aguda como llana
	Una llana y una aguda	Tónica Tónica	<i>Cuando vengas—dijo la mÁAdre—, (te) darÉE / un regalo.</i>	-----
	Aguda y llana	Tónica Átona	<i>No podemos permitir—afirmarÓOn todos—que nos / superÉEn en la siensia.</i>	Llana como aguda

Como podemos constatar en estos ejemplos, obviamente nuestros informantes desconocen que en español no existen los contrastes vocal larga/ vocal breve, ya que estas oposiciones no se dan a nivel fonémico en español, lo que supone un “handicap” para estos aprendientes de ELE. Por ahora no contamos con ningún estudio empírico que proporcione datos sobre la articulación y características acústicas de las vocales tónicas, frente a las vocales átonas del español pronunciadas por hablantes marroquíes, a pesar de que esta característica se ha citado en varios estudios sobre otros colectivos de aprendientes de ELE, como los japoneses y los italianos, donde se señala “el excesivo alargamiento de las vocales tónicas, lo que resulta muy poco natural en español”, dice Morimoto (1984: 178).

j) Errores relacionados con identificación incorrecta de las agudas y esdrújulas como llanas.

Como hemos visto en el recuento y descripción de errores, respecto a las agudas y esdrújulas prevaleció erróneamente la acentuación llana. La relevancia del peso silábico del patrón acentual de la L1 y su interferencia negativa en la acentuación del español se hizo muy patente en este caso. Las llanas del ítem, al ajustarse al patrón regular ADM, fueron, como se esperaba, las mejor acentuadas. Sin embargo, a veces, la aplicación

⁴⁷ Los guisnes Indican que hubo alaragamiento vocólico, sin alteración del tipo acentual.




"ciega" de las reglas acentuales de la L1, el ADM, generó en este caso identificaciones incorrectas de las agudas y esdrújulas. El "super" peso de las penúltimas sílabas la acentuación llana, frecuente en el ADM, no favoreció la correcta acentuación aguda y esdrújula por parte de la mayoría de los aprendientes marroquíes. Como bien lo aclara Bárbara Herrero (1998: 13), la mayoría de las palabras de esta variedad dialectal recibe el acento en la penúltima sílaba: "La tendencia prosódica general del árabe marroquí es acentuar la penúltima sílaba. Por ejemplo, la palabra "kolera" (cólera) deberá leerse "koléra"⁴⁸. Buena prueba de esta predilección del ADM por los vocablos acentuados en la penúltima sílaba es el hecho de que muy a menudo los préstamos léxicos de otras lenguas "se marroquinizan", haciéndolos llanos o graves, mediante un cambio en la posición del acento, como es el caso de la mayoría de extranjerismos y préstamos procedentes del francés. Por poner un ejemplo, de la palabra (192) "Stylo" (bolígrafo), aguda, pasamos a la acentuación marroquí "stílo".

Como colofón a la explicación de errores vocálicos, subrayamos que otras posibles causas de estas desviaciones las podemos encontrar en la interferencia grafémica de base psicológica del AC, ya que, mentalmente, el marroquí tiene asumido principalmente el sistema grafemático del árabe escrito, que representa únicamente las consonantes y las vocales largas. En consecuencia, si un alumno no se acostumbra a escribir un grafema vocálico, es lógico que esa omisión en la escritura de su LM acabe por reforzar el error de pronunciación que originó el problema. A diferencia del español donde las vocales se representan por letras, el árabe las hace figurar a través de tres signos diacríticos. Es más, en la escritura árabe los sonidos vocálicos breves casi siempre se omiten gráficamente. Ejemplos (193):

Palabra en árabe	Cómo se pronuncia	Cómo se escribe sin vocales	Significado
كَتَبَ	Kataba	<Ktb>	Escribió
قَلَمٌ	Qalamun	<Qlm>	Bolígrafo

⁴⁸ Al no haberse estudiado hasta el presente la adquisición de la acentuación española por parte de aprendientes marroquíes de ELE, como marco de referencia, contamos únicamente con dos trabajos gramaticales: el de Moscoso y de Babara Herrero. Solo en el segundo, se alude escuetamente al patrón acentual del ADM.

Estos grafemas auxiliares o signos diacríticos se añaden encima o debajo de las letras, tal como aparecen en la tabla siguiente, donde la línea horizontal representa la posición de la consonante de base marcada por el diacrítico (194):

<a>	Fathah	
<i>	Kasrah	
<u>	Dammah	

Como podemos constatar en estos ejemplos, la escritura árabe que se usa desde el Oriente Próximo hasta el Oriente Medio en multitud de lenguas, entre ellas la árabe, se puede considerar consonántica, ya que en principio no se escriben las vocales, excepto cuando la dificultad del texto, el deseo de garantizar su exacta reproducción, o su naturaleza didáctica hacen aconsejable, a discreción en cada caso del que escribe, facilitar información adicional, fonémica o fonética que, en situaciones normales, es casi o totalmente innecesario, según manifiesta Corriente (2006: 44). Dicho de otra forma, lo habitual es que la escritura árabe no incluya diacríticos, salvo en textos que requieren lectura cuidada (como los coránicos) o en textos para el aprendizaje lingüístico del árabe, pero exclusivamente en niveles iniciales.

Así como en árabe los sonidos vocálicos breves casi siempre se excluyen gráficamente en los textos escritos, el dominio de esta lengua depende del dominio de la fonética y de la pronunciación "introspectiva" o "mnemotécnica". En la mayoría de los casos el método usado por los arabófonos en el aprendizaje de su lengua materna, es el que se conoce como «método global-visual», en el que el alumno, desde los niveles iniciales, memoriza la forma global de las palabras, junto con alguno de sus rasgos visuales más destacados, a los que les asigna su pronunciación y significado. Sin embargo, al no recibir una enseñanza analítica sobre las correspondencias grafo-fonológicas de otras lenguas, a menudo los aprendientes arabófonos no son capaces de inferir por sí mismos las particularidades del código ortográfico subyacente.

De esta manera, la lectura y la pronunciación, basada exclusivamente en la memorización, presentan deficiencias fonéticas que aumentan con el aprendizaje de una

lengua extranjera, ya que el aprendiz marroquí no está acostumbrado a memorizar la forma oral global de un número muy elevado de palabras, sino visualmente y, en consecuencia, acaba aplicando las pautas de "traducción fonológica" de su lengua materna. La aplicación inconsciente de las correspondencias grafo-fonológicas de la L1 conduce a la producción de formas fonológicas fuertemente distorsionadas o inexactas en L2, agregando así una nueva fuente de problemas en la adquisición fonológica de las vocales del español.

d) Errores consonánticos.

Cada lengua utiliza su propio grupo de fonemas consonánticos. De hecho, hay fonemas consonánticos que se usan casi en todas las lenguas como el fonema /m/, y otros, por el contrario, son exclusivos de ciertas familias de lenguas. En unas lenguas hay más fonemas que en otras, pero eso no significa que sean mejores o que con ellas se puedan formar más palabras, ya que la formación de palabras depende de las reglas de combinación de fonemas y de las reglas gramaticales de cada lengua. En todas las lenguas se puede en suma expresar todo lo que uno quiere decir, pero en cada lengua se hace de maneras diferentes.

Toda lengua dispone de un inventario de sonidos y de fonemas consonánticos, unas reglas de combinación de estos y unos parámetros articulatorios, acústicos y auditivos con los que crea sus sistemas. Puede ocurrir, y ocurre en muchos casos, que una lengua tenga en su sistema fonético lo que otra lengua tiene en su sistema fonológico, es decir, que en una lengua sea distintivo lo que en otra lengua es una simple variante, o que un elemento sea distintivo o no distintivo en ambas lenguas, pero ocupe una posición diferente y forme combinaciones diferentes. Por eso, aprender a pronunciar una lengua extranjera supone necesariamente aprender ambos sistemas, tal y como están establecidos en dicha lengua meta, lo que requiere alcanzar un dominio de un sistema fonético y un sistema fonológico nuevos y distintos a los de nuestra lengua materna.

Aunque las consonantes no cumplen en el habla una función tan decisiva como la de las vocales, en el sentido de que -al menos en castellano- no constituyen el núcleo de las sílabas, sino que aparecen en sus márgenes, es decir, que no son elementos tan imprescindibles para la estructuración y la articulación de la secuencia, sin embargo, ello no quita que presentaron un sinnúmero de problemas a los aprendientes marroquíes de ELE y una mayor complejidad que la de los sonidos vocálicos, ya que, como es bien

sabido, la intervención de mayor número de órganos articulatorios en este caso y la disposición de distintos órganos de la fonación complica su pronunciación. Pese a que el sistema consonántico español no es particularmente complejo (Gil Fernández, 2007: 456), no obstante, existen segmentos consonánticos peculiares que por su propia naturaleza relativamente marcada suelen acarrear problemas. Son estos sonidos nuevos de la L2 que han de adquirir los aprendientes marroquíes de ELE, en principio, y donde han cometido numerosos errores debido a la 'contaminación' de la interferencia de su lengua nativa.

Así, en el marco de nuestra investigación, el consonantismo español es otro campo en que los aprendientes marroquíes encontraron innumerables dificultades, al tratar de adquirir nuevos hábitos de articulación que difieren sustancialmente de la base articulatoria de su propia lengua y que, por lo tanto, no pudieron transferir directamente a la lengua extranjera que están aprendiendo, pese a que el AC y el ADM poseen un sistema fonológico de una gran riqueza, que comprende una gama de sonidos consonánticos -sobre todo- muy amplia, lo cual constituye una ventaja para el nativo árabe, y una base útil lo que hace, en principio, que un sistema fonológico como el español sea fácilmente asimilable, ya que incluso la mayoría de los sonidos propios del español, que no existen en el AC, como [p], [g] o [ê], se encuentran en el ADM y en francés, y no le suponen ninguna dificultad a estos aprendientes. Entre las causas de los errores cometidos por los aprendientes marroquíes está la interferencia negativa de su LM que influye de modo decisivo, más que en otros ámbitos fonéticos, junto a las peculiares características de la producción de estos alumnos. En cuanto a los errores consonánticos, puede decirse que no abundan, ya que el problema se limita a unos determinados casos. Precisamente se materializaron en la producción incorrecta de la vibrante múltiple /r/, como simple [r], tanto en posición intervocálica como [-r-], como en posición inicial absoluta [r-], o como la realización velar francesa [R], en errores derivados de la producción incorrecta del fonema /θ/, interdental fricativo sordo, como alveolar fricativo sordo [s], en errores derivados de la producción incorrecta del fonema lateral palatal sonoro /ʎ/, como [j] (fricativo palatal sonoro), y en errores derivados de la producción incorrecta del fonema /ŋ/, nasal palatal sonoro, como nasal alveolar sonoro más la vocal i [ŋ + i]. Analicemos estas desviaciones una por una:

- Producción incorrecta del fonema /θ/, fricativo interdental sordo, como fricativo alveolar sordo [s].

Debido a la ausencia en árabe del fonema interdental /θ/ son numerosas las confusiones de /θ/ con /s/. Los alumnos arabófonos se encuentran en la misma situación que sus compañeros monolingües que poseen una pronunciación seseante. Como hemos podido comprobar en el análisis fonológico contrastivo, el fonema interdental fricativo sordo /θ/ tiene su equivalente solo en AC. Por ello, en la pronunciación de los aprendientes marroquíes de ELE este sonido se produce en la mayoría de los casos como silbante, lo que da lugar al fenómeno que se conoce en España con el nombre de seseo, pero en este caso, no es debido a un estrato social, sino a una confusión entre ambos sonidos, ya que la fricativa alveolar sorda /θ/ sólo se encuentra en la pronunciación ortodoxa del árabe, habiéndose perdido en el dialectal y desviado, en el ADM, hacia el sonido oclusivo linguodental sordo [t]. Así, con la desaparición de los interdentales enfáticos árabes en ADM, los aprendientes marroquíes han encontrado demasiados errores en este sentido. Como estos aprendientes no poseen este fonema en su lengua materna, frecuentemente lo asimilarán a un sonido que está próximo normalmente [s], asociándolo con el fonema árabe de idéntico sonido [s], lo que da lugar a realizaciones erróneas fonológicamente.

- Producción incorrecta del fonema lateral palatal sonoro /ʎ/, como [j] (fricativo palatal sonoro).

El segundo bloque de errores consonánticos lo constituye la cantidad de desviaciones relacionada con la producción incorrecta del fonema lateral palatal sonoro /ʎ/, como [j] (fricativo palatal sonoro), asimilándolo en la mayoría de los casos a la constrictiva palatal árabe [y]. Como hemos podido comprobar en el análisis fonológico contrastivo, la /ʎ/ no tiene parecido con ningún fonema del AC, ADM o del francés, en su pronunciación ortodoxa (lateral palatal sonora). Sin embargo, la actual pronunciación vulgar española asimilada al [j] (fricativo palatal sonoro), el denominado "yeísmo", en alza, sobre todo entre los jóvenes, debido a su uso continuo en radio y televisión, hace que los aprendientes marroquíes de ELE la reproduzcan, en muchas ocasiones, muy parecida a los españoles. En otras ocasiones, llama la atención cómo los aprendientes marroquíes de ELE produjeron incorrectamente (56 casos) uno o ambos fonemas palatales /ʎ/ y /j/ como [dʒ], asimilándolo a realización africada palatal sonora [ʒ], correspondiente a la grafía árabe "yim".

Aparte de la patente interferencia negativa del sistema fonológico de la LM en las dos desviaciones anteriores, la causa se debe igualmente a la propia complejidad de este sonido. Es la mayor facilidad de pronunciación del sonido [j], frente al sonido [λ] la que origina todo el fenómeno. Como hemos podido comprobar en el la descripción fonética del español, el fonema fricativo palatal sonoro /j/ tiene una pronunciación central, articulándose con el predorso de la lengua contra la zona prepalatal, mientras que el fonema palatal lateral sonoro /ʎ/ tiene una pronunciación lateral muy compleja para los aprendientes marroquíes de ELE, ya que durante su articulación la lengua cierra la zona central de la cavidad bucal y por consiguiente el aire fonador sale por la abertura lateral que se forma entre los rebordes de la lengua y el paladar.

Para hacernos una idea de tal complejidad, recordamos que la realización articulatoria exacta de este sonido es la siguiente: el ápice y los rebordes de la lengua se adhieren a los alvéolos y a las encías superiores, respectivamente, mientras el aire fonador escapa por la parte central de la lengua que desde el centro se dirige hacia la parte lateral de la lengua y del paladar. Así, el fonema palatal lateral se distingue precisamente del fricativo palatal central en la dirección que adopta este pequeño canal: si en el lateral el aire fonador se expulsa por un lado, en la fricativa central [λ] el aire sale por el centro de la cavidad bucal. Con el ablandamiento de la articulación palatal lateralizada se deja libre el centro, confluyendo así con la palatal central. En este sentido, según Gil Fernández, (2007, 589), si los hablantes yeístas no distinguen el fonema palatal lateral /ʎ/ y el fonema palatal central /j/, es debido a la pérdida de la lateralidad del /ʎ/, como resultado de una relajación articulatoria, la cual origina la confusión de ambos fonemas y su identificación en uno de ellos. En consecuencia, fonéticamente, donde debería realizarse [λ], se realiza [j]. Fonológicamente, se suprime la marca lateral-fricativa.

- Producción incorrecta de la vibrante múltiple /r/ como simple [r], tanto en posición intervocálica.

La tercera tipología de errores detectada, donde se ha notado la interferencia negativa del sistema fonológico de la LM de los aprendientes marroquíes de ELE, corresponde la producción incorrecta de las vibrantes del español, especialmente la múltiple. En general, las vibrantes presentaron para los aprendientes marroquíes un grado de dificultad importante, especialmente la múltiple, en posiciones inicial e intervocálica, mientras en grupos consonánticos y en otros contextos fónicos, las vibrantes no han

planteado serios problemas. Como hemos podido comprobar en el análisis fonológico contrastivo, en el español normativo la vibrante /r/ tiene dos pronunciaciones: una producida por una vibración simple de la punta de la lengua en la zona alveolar (fonema /r/), que se corresponde con la <r> simple intervocálica o detrás de consonante; y otra igual a la /r/ simple pero con vibración lingual múltiple (fonema /r/), que se corresponde gráficamente con la r doble <rr> o la r simple inicial <r> (rata) o detrás de /n/, /l/ y /s/ (enredo, alrededor, Israel).

En posición intervocálica, es el contexto en el cual se producen numerosos contrastes de significado si se sustituye uno de los segmentos por el otro: para / parra, cero / cerro. La vibrante múltiple es obligatoria cuando el dígrafo <rr> aparece en palabras como (195), “perro” y la vibrante simple lo es igualmente, cuando aparece una solo <r>, como en la palabra (196) “cara”. También, hay contextos en que se puede producir cualquier de las dos vibrantes, o sea están en variación libre, pero estos contextos tienden a favorecer una u otra. Cuando la <r> aparece al final de sílaba (197) *cerdo*, postconsonántica pero no inicial de sílaba (198) *creo*, intervocálica pero inicial de palabra (proporciona refugio), o intervocálica pero final de palabra (proteger a), la /r/ es libre, aunque favorece la simple. En contextos donde la <r> aparece al inicio de palabra pero no después de una palabra que termina en una vocal (rico) o postconsonántica pero inicial de sílaba (199) *Enrique* hay variación libre, aunque se favorece la articulación múltiple.

Se trata de una de las mayores dificultades con que se encuentran la mayoría de los aprendientes extranjeros de español en el campo fonético y fonológico, sea cual sea su lengua materna. Los aprendientes marroquíes no fueron la excepción. A lo largo de nuestra experiencia docente, hemos comprobado que dicho sonido causa múltiples problemas a este colectivo de aprendientes de ELE, que parecen pasar por alto que cada uno de estos dos fonemas tiene en español un valor característico y propio. Navarro Tomás (1957: 120) considera que el estudiante debe trabajar “su propia habilidad imitativa” para lo cual considera decisivo el conocimiento claro del mecanismo de articulación de dicho sonido; debe aprender a tratar de modular correctamente ambas articulaciones de la vibrante, ya que, como insiste N. Tomás (1918: 122): “El uso de este sonido hablando español altera y deforma gravemente la pronunciación de este idioma”. A ello se une la idea de Gil Fernández (2007: 573), al decir:

Y a veces no es tanto la complejidad intrínseca de los elementos lo que mayores dificultades provoca, sino la adquisición de los contrastes de los que forma

parte en el sistema. Pensemos, por ejemplo, en que hasta un 75 % de las lenguas del mundo poseen algún tipo de consonante "r" (en cualquiera de sus formas posibles: alveolar, uvular, fricativa, etc.), pero, sin embargo, sólo un 18 % de esas lenguas oponen dos tipos de "r" en su inventario, como hace el español. Por lo tanto, el estudiante de nuestra lengua no sólo debe aprender a pronunciar una de las dos consonantes -lo cual quizá no implicara tanto esfuerzo, sobre todo porque las posibilidades de que un sonido parecido exista en su L1 son altas, como acabo de señalar, y tal vez la comunicación no se viera afectada en todos los casos-, sino que ha de adquirir el dominio del contraste, esto es de la oposición *r* / *r̄*, lo que sí supone una dificultad mayor.

En definitiva, las vibrantes son probablemente los fonemas del español que plantean mayores dificultades de pronunciación a los hablantes que estudian esta lengua como lengua extranjera. Además de que las dificultades de producción de las vibrantes del español se deben en muchas ocasiones a la interferencia negativa de la lengua materna del aprendiente extranjero, los requisitos articulatorios que supone su producción, muy distintos a los de otros sonidos, son un factor más que está detrás de estas dificultades. En este sentido, por ejemplo, otras lenguas cuentan con un trill en su inventario fonológico, pero no coincide con el punto de articulación de la vibrante múltiple del español. Ya hemos comentado en el análisis contrastivo fonológico que de este fonema existen realizaciones uvulares, velares, además de alveolares.

Tal como vimos en el caso del fonema lateral palatal /*ʎ*/, aquí la complejidad articularia de este sonido es también responsable y una de las causas de las desviaciones registradas en este sentido, además de la patente interferencia negativa. Por ello, concretamente, la vibrante múltiple es uno de los sonidos del español que requieren un mayor esfuerzo articulatorio. Para iniciar y mantener la vibración del ápice de la lengua es necesario un control muy preciso de los diferentes órganos que intervienen en el proceso, ya que un mínimo desajuste de la tensión requerida en cada punto implica que no se produzca dicha vibración. Si se relaja demasiado el ápice de la lengua, el resultado es una fricción; por el contrario, si la tensión es excesiva, no es posible iniciar el movimiento, según Solé et al. (1998: 121). Además, en la articulación de este sonido no sólo actúa el ápice de la lengua, sino que también se forma una constricción postdorsovelofaríngea, como dice Recasens (1991: 324). Esta doble articulación requiere mucha precisión en el control de la lengua, puesto que supone la realización de dos movimientos simultáneos, uno de ellos vibratorio, en la zona anterior, y el otro de constricción, en la zona posterior.

El hecho de que su articulación esté sometida a unas condiciones muy estrictas explica, por lo tanto, que la vibrante múltiple sea uno de los sonidos del español que ocasionan más problemas de aprendizaje, tanto si se trata de la primera lengua, como si se adquiere como lengua extranjera. Es más, los estudios sobre la adquisición de la fonología de lenguas como el español, que contiene en su inventario la vibrante múltiple, revelan que éste es el sonido que aparece más tardíamente en las realizaciones correspondientes a edades cronológicas tempranas. Bosch (1984: 58) establece las edades en las cuales la realización de todos los sonidos del español se producen de forma correcta en más del 90% de los casos estudiados. Concretamente, la vibrante múltiple aparece de forma consolidada en la fonología infantil a los 6 años de edad. Por otra parte, las dificultades de producción que se observan en los estadios iniciales de adquisición de una lengua en ocasiones se pueden mantener hasta edades adultas. Este tipo de error de pronunciación es uno de los más frecuentes entre la población adulta, y puede manifestarse aisladamente, sin ningún otro problema asociado.

- La producción incorrecta del fonema /ɲ/, nasal palatal sonoro, como nasal alveolar sonoro [ɲ + i].

La cuarta tipología de errores detectada corresponde la producción incorrecta del fonema /ɲ/, nasal palatal sonoro, como nasal alveolar sonoro /n/+ diptongo: io, ia, etc. Como hemos podido comprobar en el análisis fonológico contrastivo, el fonema /ɲ/ representa un sonido palatal nasal, no tiene parecido ni en AC ni en ADM, aunque el francés contempla un fonema parecido, por lo que resultó uno de las más problemáticas para los aprendientes marroquíes de ELE. El error más típico es una pronunciación parecida a la sílaba [n+ i], ejemplo: /ninio/. La palatal nasal, al ser desconocida en árabe, los aprendientes marroquíes de ELE, debido de nuevo a la interferencia negativa de LM, sólo le encuentran referencia en la analogía, descomponiendo el sonido y realizándolo como la nasal [n+ i], porque es la pronunciación que más se acerca a su percepción del sonido. Desde un punto de vista fonológico, los problemas de malentendido se producirían en la no discriminación de pares mínimos como añejo/anejo, moño/mono, etc. Además, curiosamente, es una confusión que podrá reflejarse en el plano ortográfico, como por ejemplo en los siguientes casos: (200) “año” por <aneo>, niño por <nineo>, “engaño” por <enganeo>, etc.

- Realización de los fonemas /b/, /d/, en posición intervocálica, como oclusivos.

Se trata de aquí de otra de las desviaciones interlingüísticas que realmente no afecta a la comunicación y que está en relación con el excesivo esfuerzo articulatorio que los aprendientes marroquíes de ELE realizan en la pronunciación de las fricativas, en posición intervocálica, produciéndolos como oclusivas. Así, es bien sabido que, en español, los fonemas fricativos son menos tensos que los oclusivos, puesto que se necesita un esfuerzo muy inferior en comparación con los segundos. Aplicado este concepto al dominio del aprendizaje de lenguas extranjeras, lo cierto es que muchas de las faltas que cometen los aprendientes marroquíes de ELE son debidas a problemas de tensión. Los aprendientes marroquíes de ELE tienen dificultades por regla general con la realización de [b, d] entre vocales, ya que, en español, estos sonidos se realizan como aproximantes, mientras que en las respectivas lenguas previas -AC, ADM y francés- de estos aprendientes la realización es oclusiva. Se trata, en este caso, de un problema de tensión que nada tiene que ver con el punto de articulación, como hemos visto en otras desviaciones, puesto que éste no varía en ningún caso.

Como hemos visto en el análisis contrastivo fonológico, en el AC, y su variedad dialectal, el ADM, los fonemas /b/ y /d/ presentan siempre realizaciones oclusivas, como señala Corriente (2006: 18). Por el contrario, en castellano conviven alófonos oclusivos con alófonos fricativos. Así, /b/ y /d/ se realizan como oclusivos detrás de pausa y de consonante nasal, según Quilis (1999: 201). En cualquier otra posición aparecen como fricativos. Los aprendientes marroquíes de ELE tienden, al no percibir la existencia del alófono fricativo, a producirlo en todos los contextos como oclusivo. Poch (2004:7) advierte de este fenómeno en otro colectivo de aprendientes extranjeros:

Un caso relativamente claro de cómo la tensión puede afectar la pronunciación podemos verlo en el hecho de que los estudiantes de lengua materna alemán, francés e inglés tienen dificultades por regla general con la realización de [b, d, g] entre vocales en español, ya que en dicha lengua estos sonidos se realizan como aproximantes mientras que en las respectivas lenguas maternas de los alumnos la realización es fricativa. Se trata, en este caso, de un problema de tensión que nada tiene que ver con el punto de articulación puesto que éste no varía en ningún caso.

Se desprende claramente de las palabras de Poch que el problema de la tensión no afecta solo a los aprendientes marroquíes de ELE.

e) Errores relacionados con el ritmo del español.

En apartados anteriores, hemos hecho referencia a los numerosos errores que los aprendientes marroquíes cometieron a nivel vocálico y consonántico, pero estos errores intralingüísticos son aún patentes cuando se trata de temporalizar debida y equilibradamente la cadena hablada y proporcionarla el ritmo adecuado. Qué duda cabe que un ritmo diferente condicionaría tipos distintos de sílabas y de fonemas, en una palabra, y daría lugar a una lengua completamente distinta. Por otro lado, es digno de subrayar que existe una interferencia del ritmo con la estructura silábica y con los aspectos segmentales (fonemas) de una lengua, de modo que una falta de dominio de los aspectos rítmicos puede desembocar en otros problemas de pronunciación (como la reducción vocálica que mencionábamos en el capítulo dedicado al análisis de las dificultades vocálicas de los aprendientes marroquíes).

Es de sobra conocido que cada lengua tiene sus propias reglas para agrupar los sonidos en la cadena fónica, para darles un ritmo y para establecer las pausas entre ellos. Por eso, para pronunciar y entender una lengua extranjera, el aprendiente debe conocer esas reglas y saber qué tipo de eslabones se forman al producir el enunciado y cómo se deben separar estos para poder percibirlo e interpretarlo. En español hemos visto que todas las palabras con contenido reciben un acento y este se manifiesta además en la curva melódica mediante una ligera prominencia. Respecto a otras lenguas, en español da la sensación de que todas las palabras tienen acento y eso le otorga un ritmo y una musicalidad especial, que los aprendientes marroquíes, a la luz de los resultados analizados, obviamente fueron incapaces de apreciar y reproducir correctamente.

Como hemos visto detalladamente en la fase de descripción de las producciones erróneas de los aprendientes marroquíes, las innecesarias y abundantes pausas, las vacilaciones en la pronunciación de ciertas partes de los grupos fónicos, la apocope de ciertas vocales átonas, por influencia de la reducción vocálica del árabe dialectal marroquí, en adelante ADM, la deficiente acentuación y alargamiento excesivo de vocales tónicas y átonas, junto con el patente desconocimiento del concepto del resílabeo en español, producen unas pautas rítmicas distorsionadas que dan un ritmo acentual a la producción de estos aprendientes y que, a buen seguro, al oído español, le produce un efecto entrecortado y hacen que se perciba claramente su acento extranjero, pudiendo llevar incluso a dificultar la comprensión. Nos referimos aquí a las

dificultades de los aprendientes marroquíes para reproducir correctamente las divisiones silábicas y los patrones del ritmo en español.

Es lo que efectivamente podemos comprobar en nuestra investigación. A continuación, expondremos las causas los errores más comunes en la producción rítmica de los aprendientes marroquíes, pero antes queremos recordar que el ítem de la prueba correspondiente a este ejercicio consistió principalmente en cuatro frases de dos grupos fónicos, compuestas respectivamente de 16, 15, 16 y 22 sílabas. Las dos últimas frases están intercaladas por una aposición de cinco y seis sílabas respectivamente. Se trata de un ítem "artificial" diseñado ad hoc, para aislar las variantes que queremos estudiar. El ejercicio persiguió comprobar si los aprendientes marroquíes observan y reproducen a intervalos regulares los patrones rítmicos del español, especialmente el contraste equilibrado de la duración de cada grupo fónico, frente a la duración del siguiente o anterior, a lo largo de todo un enunciado. Tal como hemos visto en la fase del análisis estadístico, en la práctica, los aprendientes marroquíes, cometieron numerosos errores en este sentido ocasionados de nuevo y principalmente por la interferencia negativa de su L1, el AC, y su variedad dialectal, el ADM, debido a las diferentes estructuras rítmicas de las dos lenguas. Esto quedó reflejado en una producción excesivamente entrecortada, lenta, demasiado silabizada, en ocasiones, plagada de pausas, abundantes e innecesarias, entre palabras, con mantenimiento de la isocronía en todas las sílabas tónicas de las palabras.

Todo produce la alteración de la fluidez y la organización temporal normal de los diferentes enunciados. En este sentido, nuestros alumnos muestran lo que, a nuestro modo de ver, es el error de interferencia negativa más llamativo y con visos de fosilización: el grado de isocronía de los pies rítmicos de su español es muy similar al de sus lenguas maternas: el AC y el ADM y se encuentra a una distancia significativa del grado de anisocronía correspondiente al español. Este hecho, que evidentemente no se da en español, ocurre ya que el ritmo en esta lengua viene marcado por las sílabas, a diferencia del AC, y su variedad dialectal ADM, que tradicionalmente, como se representa en la siguiente figura nº 51, se ha clasificado como una lengua de temporización acentual, frente a la temporización silábica del español. Por ello, si percibimos acento extranjero en la producción rítmica de estos aprendientes marroquíes, es por el distinto ritmo de las dos lenguas: el ritmo silábico del español, frente al ritmo acentual del AC y su variedad dialectal ADM, que hace que se corra más si hay palabras

con sílabas no acentuadas entre dos acentos principales y se ralentice el ritmo si no hay nada en medio.

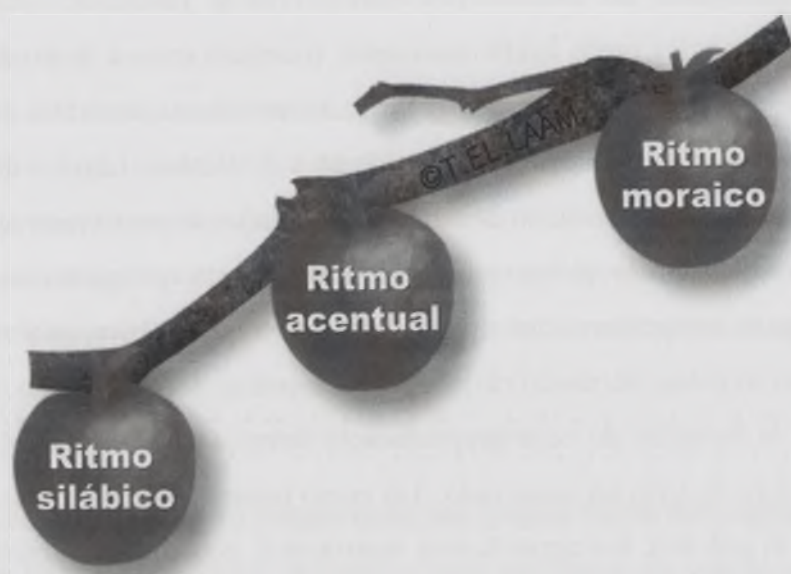


Figura 51: Clasificación del ritmo.

Como podemos constatar esta figura y, tal como hemos visto en el análisis contrastivo fonológico, el AC y el ADM pertenecen al grupo de las lenguas con ritmo acentual o acentualmente acompasadas que son aquellas que siempre presentan aproximadamente la misma duración en el intervalo que va de una sílaba acentuada a la siguiente sílaba acentuada. En general, si en ese intervalo hay menos sílabas, cada una de ellas durará más, y viceversa; pero en todo caso las duraciones pueden ser bastante distintas de una sílaba a otra. Por el contrario, las lenguas de temporización silábica (o silábicamente acompasadas) presentan una duración aproximadamente igual para todas las sílabas.

En estas lenguas, hay una necesidad de flexibilizar -a menudo, reducir— la duración de las sílabas para conseguir mantener la misma duración en cada intervalo que va de tónica a tónica. Como consecuencia, disminuye la tensión articulatoria y se hace más difícil alcanzar ciertos objetivos articulatorios en un mínimo de tiempo. Las sílabas átonas se relajan, y eso repercute tanto en las consonantes (en el contraste sorda/sonora o aspirada/no aspirada) como en el timbre de las vocales (reduciendo la gama de elecciones posibles en esa posición). Es lo que hemos podido comprobar y demostrar en la mayoría de las producciones erróneas de los aprendientes marroquíes que, por interferencia negativa, reproducen el ritmo acentual de su lengua materna. Siguiendo los

procedimientos experimentales propuestos por F. Ramus. & J. Melher (1999: 516), Rym Hamdi, Melissa Barkat-Defradas, Mahé Ben Hamed (2004) utilizaron el software desarrollado por StkCV Pellegrino para identificar y clasificar los segmentos consonánticos o vocálicos de las variedades dialectales de Oriente Medio y del Magreb y compararlos con el inglés, francés y catalán, calculando:

- La duración de cada frase.
- La duración de cada secuencia de vocales (intervalos vocálicos).
- La duración de cada secuencia de consonantes consecutivos (es decir, intervalos consonánticos).

Luego midieron la proporción de los intervalos vocálicos y consonánticos en cada frase (IV y IC respectivamente), y la desviación estándar de dichos intervalos, concluyendo que las variables % IV (intervalos vocálicos) y % IC (intervalos consonánticos) se correlacionan respectivamente con los fenómenos de reducción vocálica y complejidad silábica: dos propiedades fonológicas que resumen la esencia de las propiedades rítmicas de estas variedades dialectales del AC. La siguiente tabla nº35 ilustra los resultados obtenidos:

Árabe dialectal	Lengua/dialecto	IV %	IC %
Magrebí	Marroquí	30.81	102.22
	Argelino	31.14	57.54
	Tunecino	34.86	57.54
Oriental	Egipcio	36.82	52.38
	Jordano	40.48	55.06
	Sirio	39.76	51.10
Lenguas de comparación	Francés	43.38	48.72
	Inglés	38.07	75.27
	Catalán	38.00	60.37

Tabla 35: Valores de IV et IC de lenguas y dialectos estudiados
(Rym Hamdi, Melissa Barkat-Defradas, Mahé Ben Hamed, 2005: 15)

Como se constat en esta tabla, los resultados muestran que la proporción de intervalos vocálicos es más acusada en los dialectos de Oriente Medio que en los de África del Norte. De hecho, hay un aumento gradual en IV y una disminución de IC, a medida que nos desplazamos de oeste a este. Por lo tanto, al comparar el árabe dialectal sirio y jordano con el marroquí, lengua materna de nuestros informantes, los resultados son altamente significativos. La tabla anterior muestra, por otra parte, que los valores

medios de la proporción de intervalos vocálicos es claramente mayor en francés (lengua silábica) que en los dialectos del Magreb, como el marroquí, que tienen valores cercanos al inglés y al catalán, lenguas acentuales. En las tablas, espectrogramas y oscilogramas siguientes, generados, a partir del programa de análisis fonético del habla Praat⁴⁹, y grabados mediante el programa BB FlashBACK Pro 3⁵⁰, podemos ver de cerca cómo en la producción de la informante 37, a título ilustrativo, más no limitativo, la duración de las sílabas acentuadas [gá:s] y [tí:r.] decrece cuando se incrementa el número de sílabas anteriores a esas sílabas acentuada, es decir que se presenta una compresión de la sílaba acentuada como consecuencia de la cantidad de sílabas inacentuadas precedentes. Al comparar los valores temporales de los diferentes pies acentuales, que figuran en los espectrogramas y oscilogramas siguientes generados por Praat (figuras nº 52-60), podemos apreciar, tal como queda sintetizado en la siguiente tabla nº 36, que la duración del pie acentual derecho e izquierdo es idéntica y regular: 0.841887 ms, lo que corrobora la interferencia negativa de los patrones rítmicos de su lengua materna en su producción.

Pie acentual derecho	Silaba tónica precedente	Pie acentual izquierdo	Silaba tónica Siguierte
kuá:n. do ßenʷ.	gá:s	a ßes.	tí:r.
3 SILABAS	UNA SILABA	DOS SILABAS	UNA SILABA
0.841887	0.395	0.841887	0.276
2.079691			

Tabla 36: Valores temporales de los diferentes pies acentuales del enunciado 1 pronunciado por la informante 37.

Las mediciones de la duración de diferentes grupos fónicos recogidos en esta tabla, demuestran, a las claras, que los aprendientes marroquíes presentan características

⁴⁹ Praat (del holandés "hablar") es un software gratuito para el análisis científico del habla usado en lingüística. Fue diseñado y continúa siendo desarrollado por Paul Boersma y David Weenink de la Universidad de Ámsterdam. Praat es capaz grabar la voz en varios tipos de archivos de audio y mostrar los espectrogramas. Además, permite el análisis de la entonación, la intensidad o volumen, los formantes, cocleagrama, etc. Praat también puede ser automatizado para análisis más complejos, lo que ha resultado útil para investigadores. El análisis acústico mediante el software citado, nos permitió una comprobación objetiva de los grupos fónicos segmentados y nos dio su duración en milisegundos. Como veremos más adelante, en las páginas siguientes, la segmentación de la transcripción marca los límites temporales de cada grupo fónico sobre la onda, aunque se ha realizado apoyándose también en el análisis del espectrograma correspondiente.

⁵⁰ Las mediciones de la duración de diferentes grupos fónicos se llevaron a cabo en espectrogramas y en la onda oscilográfica por Praat, y han sido grabados en forma de video por el programa BB FlashBACK Pro 3, que deja constancia de tales mediciones. BB Flashback es un práctico capturador de pantalla que graba vídeos con lo que suceda en el entorno Windows y los exporta en formato Flash o AVI. La versión utilizada aquí es la 4.1.6.2760, salida al mercado, el 28 mayo de 2013.

propias de las de isocronía acentual de su lengua materna, que tienden a presentar el fenómeno de la compresión (acortamiento) temporal de la sílaba acentuada por influencia de las sílabas inacentuadas precedentes o siguientes a la sílaba acentuada.

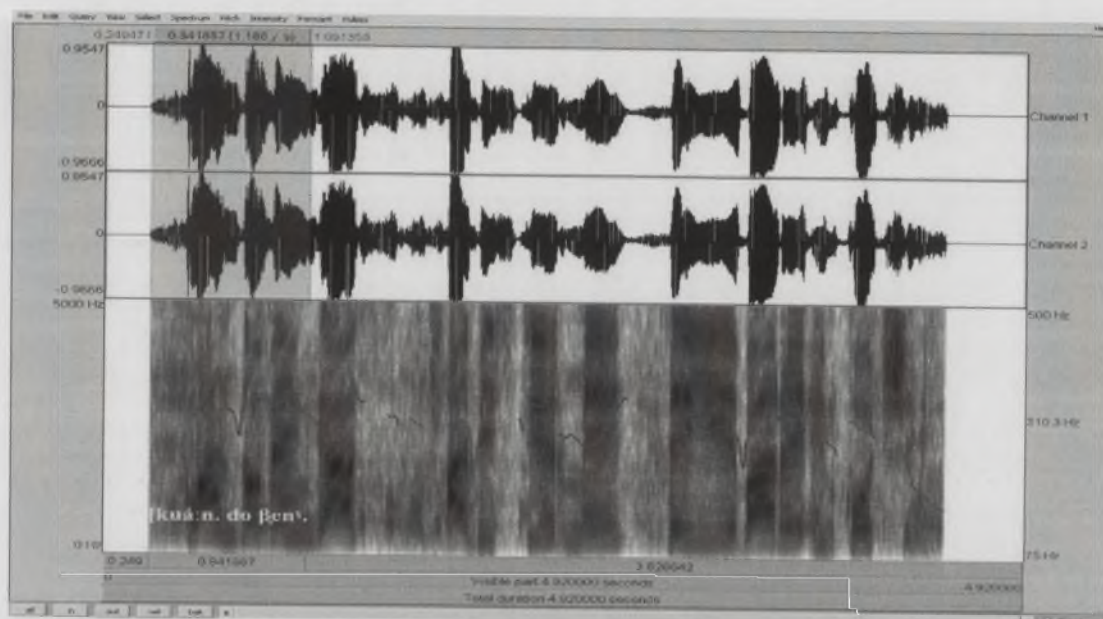


Figura 52: Espectrograma y oscilograma de la realización rítmica del enunciado 1 por el informante 37: Sílabas pretónicas [kua:n.do βenʷ]

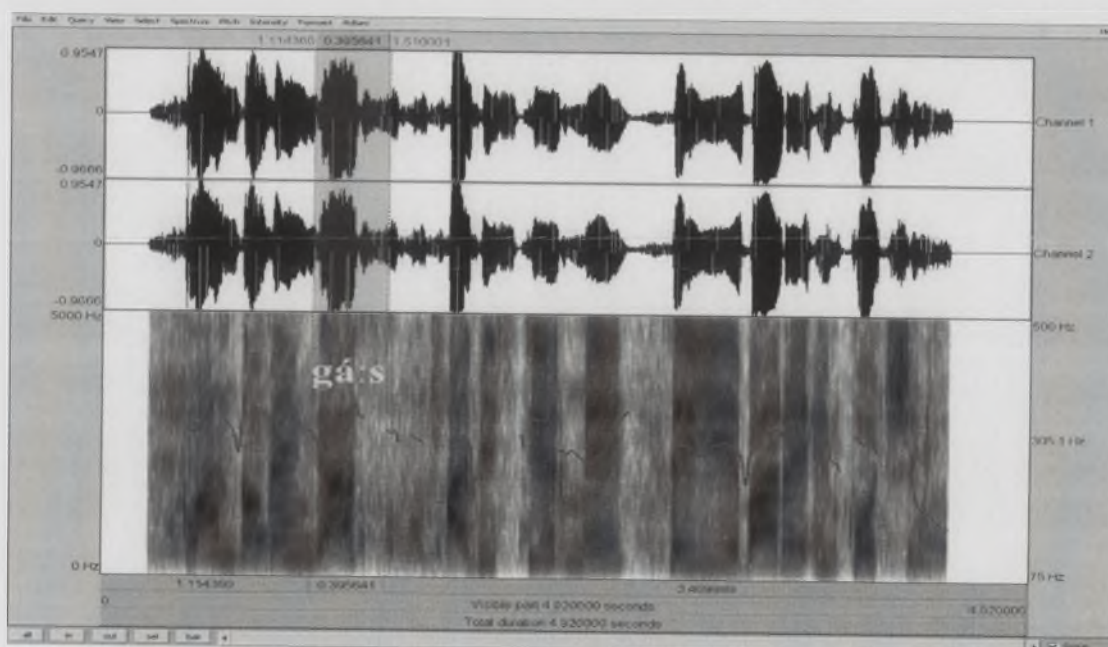


Figura 53: Espectrograma y oscilograma de la realización rítmica del enunciado 1 por el informante 37: La sílaba tónica [gá:s]

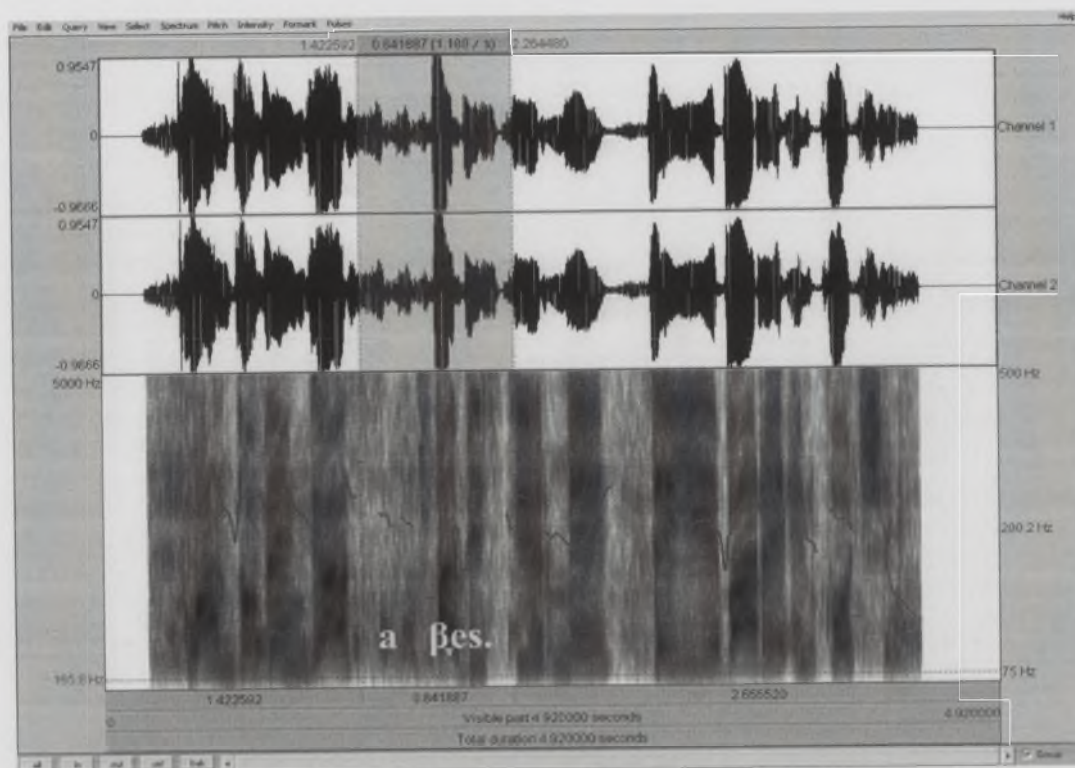


Figura 54: Espectrograma y oscilograma de la realización rítmica del enunciado 1 por el informante 37: Las sílabas postónicas [a βes.]

Como podemos constatar las figuras 52, 53 y 54 a mayor número de sílaba pretónicas (tres sílabas: [kuá:n.do βen^v.]) o de sílabas postónicas (dos sílabas: [a βes.]) menor será la duración de las sílabas tónicas [gá:s] y [tí:r.]: 0.395 ms y 0.276 ms respectivamente. La duración de las sílabas acentuadas [gá:s] y [tí:r.] se abrevia cuando se aumenta el número de sílabas anteriores a esas sílabas acentuadas. Se produce entonteces que se una compresión de la sílaba acentuada como consecuencia de la cantidad de sílabas inacentuadas precedentes. Observamos ahora el siguiente espectrograma y el oscilograma correspondiente a la producción del informante 37, del enunciado “Cuando vengas a visitarme, te llevaré en coche” (figuras 55 y 56).

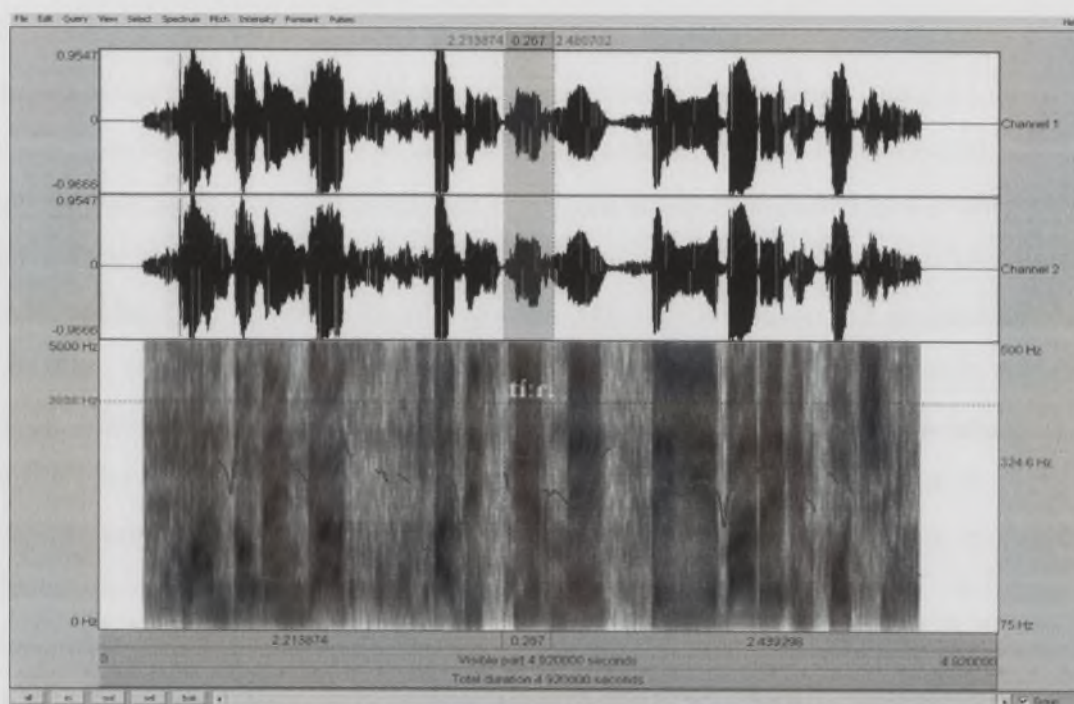


Figura 55: Espectrograma y oscilograma de la realización rítmica del enunciado “Cuando vengas a visitarme, te llevaré en coche” por el informante 37: La sílaba tónica [tí:r]

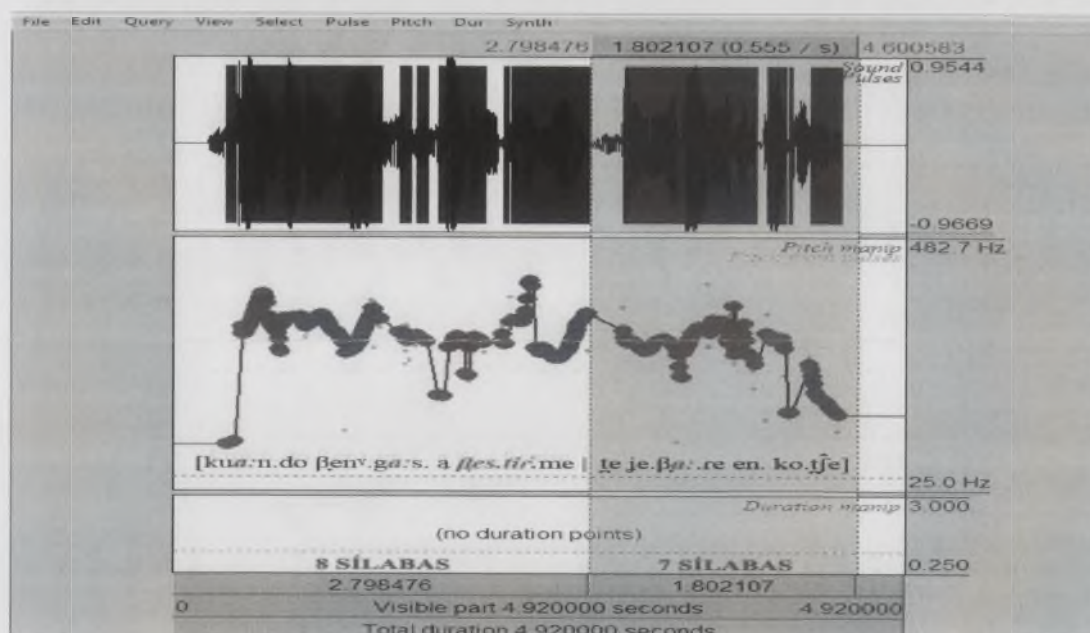


Figura 56: Espectrograma y oscilograma de la realización rítmica del enunciado “Cuando vengas a visitarme, te llevaré en coche” por el informante 37. Visionar video 6⁵¹.

Como podemos constatar en las figuras 55 y 56, aquí vemos que la desigualdad temporal entre sílabas, la pronunciación incorrecta del acento y su excesivo

⁵¹ Pulsar el enlace y la tecla Ctrl al mismo tiempo, para ver el video.

alargamiento, junto con la desigualdad en el número de fonemas, por reducción vocálica de la sílaba [si.], en la apalabra “visitarme”, se revelan decisivas en la duración de los diferentes grupos fónicos, repercutiendo negativamente, en consecuencia, sobre el ritmo del enunciado 1. Los resultados indican que las sílabas finales del segundo grupo fónico del enunciado fueron de menor duración que las sílabas en el grupo fónico inicial del mismo, aunque en las sílabas acentuadas, la posición final versus no final no tuvo diferencias estadísticas significativas. El resultado muestra entonces un grado de desaceleración excesiva en el último grupo fónico del enunciado, al contrario de la producción de la nativa, recogida en la siguiente figura 57 que duró tan solo 4.720000 ms, donde, como lo demuestran los siguientes espectrograma y el oscilograma y el correspondiente video nº 7, los dos grupos fónicos mantienen una duración equilibrada e uniforme a lo largo de un mismo enunciado (2.360000 ms, cada uno) y muestran una organización rítmica coherente, sensible a niveles prosódicos jerarquizados. No hubo diferencias temporales significativas entre el grupo fónico inicial y el final.

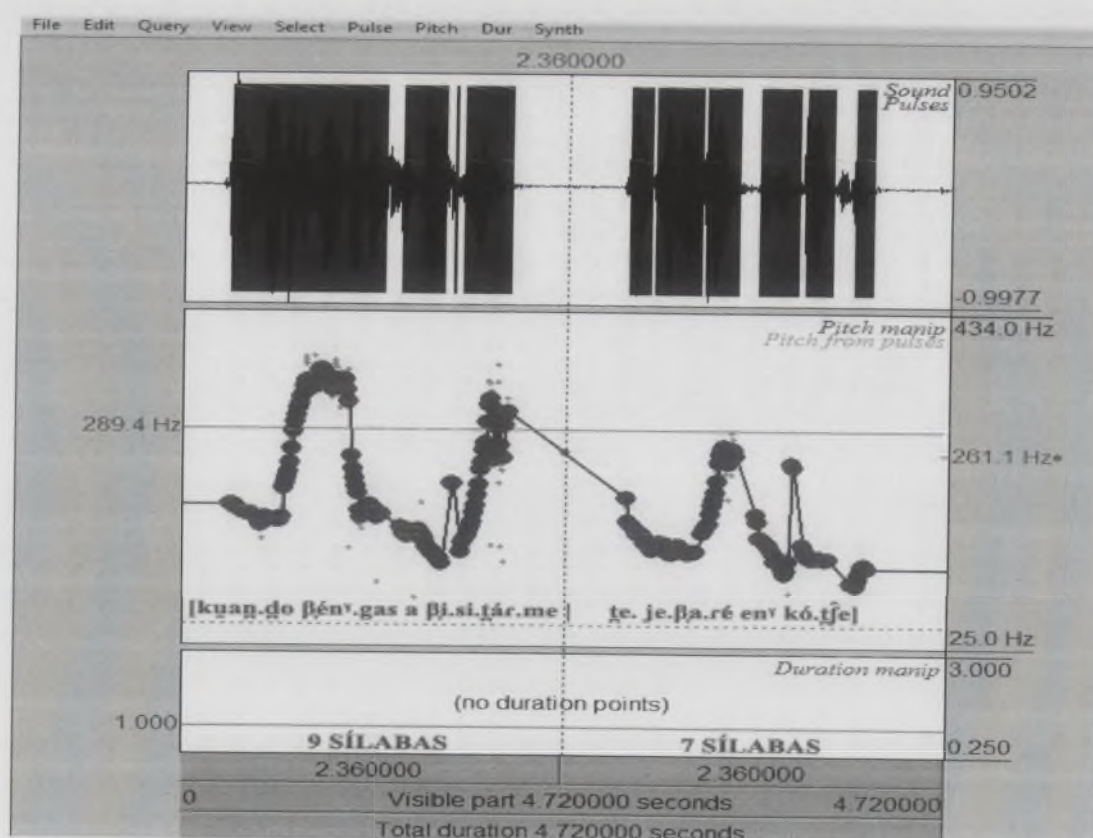


Figura 57: Espectrograma y oscilograma de la realización rítmica del enunciado “Cuando vengas a visitarme, te llevaré en coche” por el informante nativa. Visionar video 7.

Como podemos ver en esta figura, si comparamos el espectrograma y el oscilograma correspondiente a la producción del informante 37, del enunciado “Cuando vengas a visitarme, te llevaré en coche” con la producción de la misma frase por la informante nativa, nos damos cuenta de que los dos grupos fónicos producidos por el informante marroquí, y que duraron en total ms 4.920000 ms, no mantienen una duración uniforme a lo largo del mismo enunciado: 2.798476 y 1.802107 ms, respectivamente. Podemos dar aún más ejemplos, con la siguiente figura nº 58, de la deficiente competencia rítmica de los aprendientes marroquíes, pero nos contentamos con la producción de la misma informante 37, esta vez del enunciados 4 “No podemos permitir—afirmaron todos—que nos superen en la ciencia”, comparándola de nuevo con la producción de la misma frase por la informante nativa.

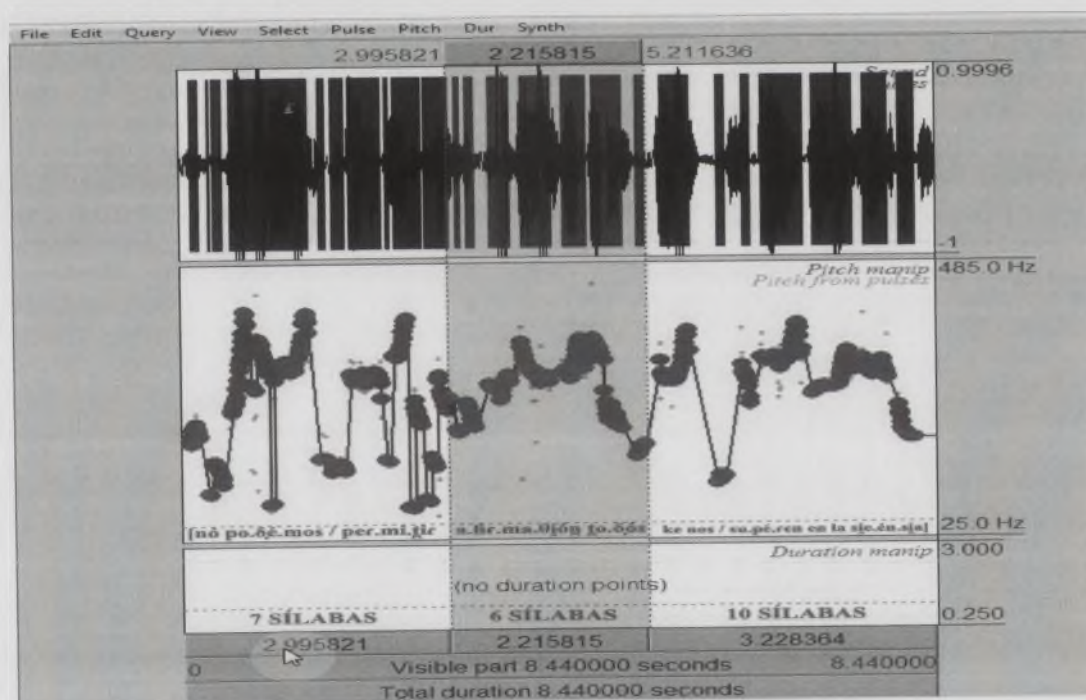


Figura 58: Espectrograma y oscilograma de la realización rítmica del enunciado:

“No podemos permitir—afirmaron todos—que nos superen en la ciencia” por el informante 37.

Visionar video 8.

Como se observa en esta figura, los dos grupos fónicos, intercalado por el inciso “—afirmaron todos—”, producidos por el informante marroquí, de un total de 8.440000 de duración ms, no mantienen una duración uniforme a lo largo del mismo enunciado: 2.995821 y 3.228364 ms, respectivamente. Nos fijamos ahora en la producción de la misma frase por la informante nativa, en la siguiente figura nº 59.

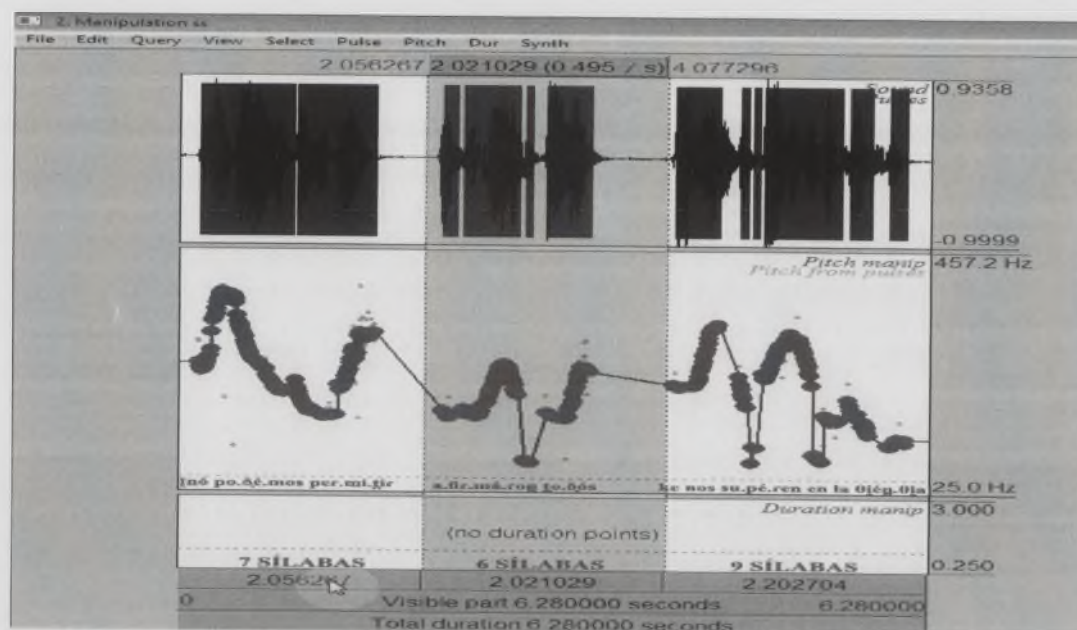


Figura 59: Espectrograma y oscilograma de la realización rítmica del enunciado:

“No podemos permitir—afirmaron todos—que nos superen en la ciencia” por la informante nativa. **Visionar video 9.**

Se constatar en esta figura que, en la producción de la misma frase por la informante nativa, los dos grupos fónicos mantienen una duración equilibrada y uniforme a lo largo del mismo enunciado: 2.056267 y 2.202704 ms, respectivamente. Así, si comparamos ahora la producción del informante 37 del enunciado “Cuando estoy a tu lado, no me siento culpable” y la comparamos de nuevo con la producción equilibrada de la informante nativa, reflejada en el espectrograma y oscilograma siguiente (figura nº 60), podemos comprobar cómo -debido a la interferencia negativa ritmo acentual del AC y el ADM y las abundantes e innecesarias pausas, dentro y entre palabras, vacilaciones en la pronunciación de otras, apocope de ciertas vocales átonas, a lo que hay que añadir la deficiente acentuación y alargamiento excesivo de vocales tónicas y átonas y un patente desconocimiento del concepto del resílabeo en español- el equilibrio y la coherencia rítmica de los aprendientes marroquíes simplemente brilla por su ausencia.

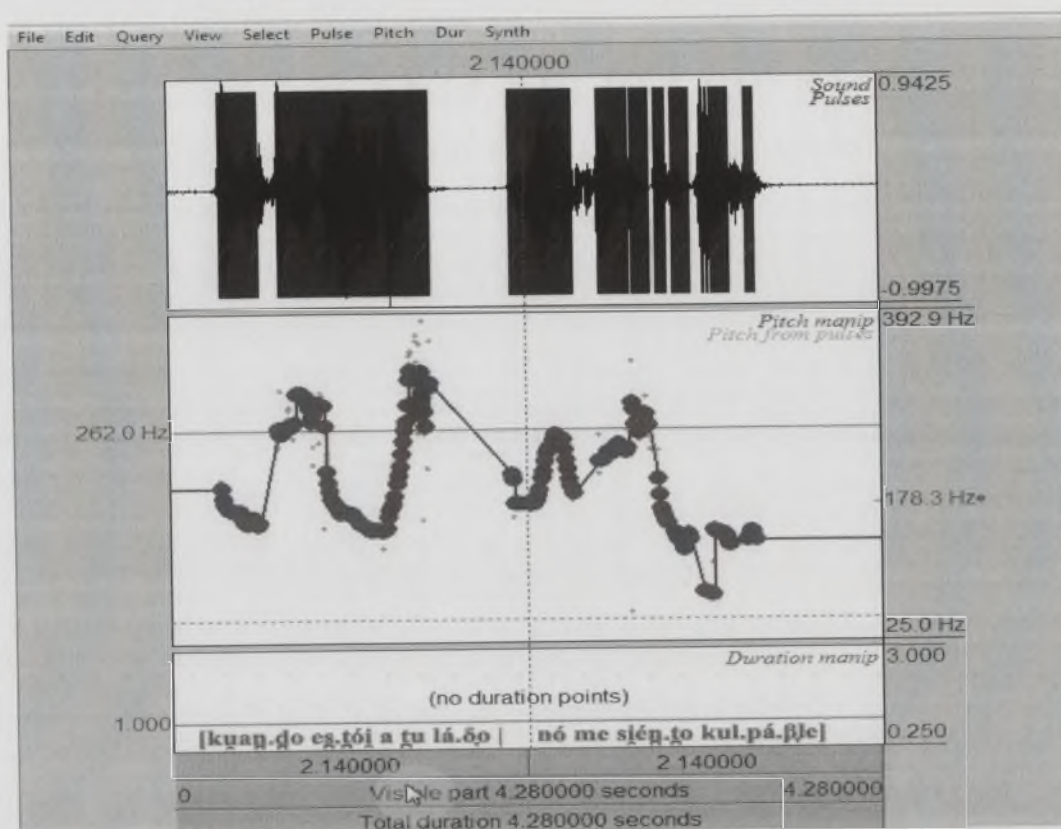


Figura 60: Espectrograma y oscilograma de la realización rítmica del enunciado “Cuando vengas a visitarme, te llevaré en coche” por el informante nativa. **Visionar video 10.**

En cambio, y tal como se observa en esta figura, que en la producción de la misma frase por la informante nativa, los dos grupos fónicos mantienen una duración equilibrada y uniforme a lo largo del mismo enunciado: 2.140000 y 2.140000 ms, respectivamente. En fin, a lo largo de estos ejemplos, hemos podido ver de cerca que cómo la interferencia negativa de LM de los aprendientes marroquíes se alzó de nuevo como principal causante de las desviaciones rítmicas analizadas, a la par que demostró que una falta de dominio de los aspectos rítmicos puede desembocar en otros problemas de pronunciación, como la reducción vocálica, la mala acentuación y la realización incorrecta de las pausas. Por ello, es importante, a nuestro juicio, que el profesor de ELE se marque como objetivo desde el comienzo de sus clases el que sus estudiantes consigan imitar fielmente el esquema rítmico y los patrones entonativos del castellano. Según explica Renard (1971a: 68), una buena reproducción del ritmo de la L2 es, en principio, difícil de lograr porque los hábitos de la lengua materna están, en este ámbito suprasegmental, muy firmemente inscritos en los mecanismos neurofisiológicos cerebrales de los aprendices, y asimismo porque muchos de ellos minusvaloran, de entrada, la trascendencia de la prosodia para sus fines comunicativos. Ya hemos visto

como el debilitamiento vocálico del AC frente a la ausencia del mismo en español, o la compresión duracional de los segmentos prosódicamente determinada en AC, frente a la ausencia de tal compresión en español, fueron claves en los errores cometidos los aprendientes marroquíes. Un ritmo lento y demasiado entrecortado, como el mostrado por estos últimos, causaría, a buen seguro, aburrimiento y falta de interés en nuestro interlocutor. En resumidas cuentas, aunque el ritmo de cualquier lengua es, en principio, difícil de lograr porque los hábitos de la lengua materna están, en este ámbito suprasegmental, muy firmemente inscritos en los mecanismos neurofisiológicos cerebrales de los aprendices, y aunque muchos de ellos minusvaloran de entrada la trascendencia de la prosodia para sus fines comunicativos, su dominio resulta crucial a la hora de comunicarse, porque una temprana asimilación de los patrones rítmicos del español repercute positivamente en la comprensión auditiva y sienta las bases para prevenir otros problemas de pronunciación y, por lo tanto, también dificultades de comunicación.

En cuanto a los errores interlingüísticos causados por la interferencia negativa de la L2, según lo observado en los aprendientes marroquíes de ELE, en lo relativo a la adquisición y el aprendizaje de la pronunciación, la lengua materna constituye la base a partir de la cual se aprende la lengua española. Ello no implica que estos aprendientes, con conocimientos de otra lengua extranjera aprendida previamente francés, no muestren en la competencia de la nueva lengua rasgos de esta, aunque el punto de partida y, con ello, la posibilidad de transferencias negativas es la L1. Tal como vimos detalladamente en la fase de descripción, en el habla de los estudiantes los aprendientes marroquíes de ELE aparecen rasgos fónicos transferidos del sistema fonológico francés y perceptibles en la pronunciación de dichos estudiantes. Las transferencias desde la L2 recogieron, en líneas generales, pocas incidencias.

Como ya han puesto de relieve algunos investigadores, uno de los criterios que condiciona los fenómenos de esta naturaleza es la conciencia que tiene el aprendiz de lejanía entre los códigos implicados de su LM y la LE que está aprendiendo; así se explicaría la repercusión y presencia, aunque escasa, de los fenómenos de transferencia desde el francés en el conjunto de las producciones de los aprendientes marroquíes de ELE. Parece que los aprendices, conscientes de la distancia que separa a su L1 del español, hubieran intentado en la medida de lo posible desechar su uso como referencia; a cambio, sabedores de la proximidad existente entre español y francés, habrían tomado

este último como punto de apoyo en casos de duda o vacilación, o incluso de manera inconsciente en algunos contextos. Analicemos a continuación algunas manifestaciones de estos fenómenos y sus posibles causas. En esta investigación este tipo de interferencia se manifestó en dos categorías de desviaciones que pasamos a analizar a continuación, a saber: en la acentuación errónea de las llanas como agudas y en las desviaciones grafo-fonológicas.

En lo que atañe a los errores relacionados con la identificación errónea de las llanas como agudas, hemos hecho referencia a los numerosos errores que los aprendientes marroquíes cometieron en la producción de ciertos aspectos segmentales, pero estas dificultades son aún mayores cuando se trata de localizar debida y equilibradamente la sílaba tónica de las palabras del corpus y proporcionarle el acento adecuado. El fenómeno de la acentuación no se ciñe exclusivamente a una vocal (o a una sílaba), la denominada acentuada o tónica. Es cierto que el acento se manifiesta en dicha vocal. No obstante, su valor fonológico sólo cobra sentido al ponerse de relieve la vocal acentuada sobre las inacentuadas de su misma palabra fónica. El patrón acentual precisa de un punto de apoyo átono para poder realzar la vocal tónica. En suma, es precisa una relación tónica - átona, que, obviamente, abarca más de un segmento.

Puede decirse que el ítem relacionado con la acentuación tenía por objeto el análisis de la producción de la acentuación. En concreto, se trataba de averiguar en qué medida los aprendientes marroquíes de ELE eran capaces de producir con adecuación el acento fónico del español e identificar la sílaba tónica y distinguirla de la átona, es decir, hasta qué medida estos aprendices sabían discernir qué sílabas van acentuadas y cuáles no. Por ello, hemos procurado en el ítem en cuestión combinar todos los patrones acentuales posibles del español, y ubicando dichas palabras tanto en contexto aislado como dentro de la cadena fónica (ítem suprasegmental). Dicho de otro modo, hemos tratado de ejercitarles en la pronunciación del acento, primero en palabras aisladas, para verificar si tienen asimilado las diferencias entre palabras graves, agudas, esdrújulas y, posteriormente, en contextos oracionales, para que comprueben si adaptan el acento a la curva entonativa de la oración. Precisamente las palabras del ítem correspondiente quedaron distribuidas en cuatro clases atendiendo a su acentuación (según obedezca o no a un patrón, es decir, que sea llano, agudo, esdrújulo o sobreesdrújulo. La investigación se limitó al estudio del acento fónico en palabras de diversa categoría gramatical, presentadas en forma aislada y en oraciones. Como en el análisis de los

errores anteriores, se realizó un análisis comparativo del nivel de corrección de las palabras del corpus y se buscó determinar las posibles fuentes de error.

Tal como hemos visto en la fase del análisis estadístico de errores, uno de los principales problemas para los aprendientes marroquíes de ELE es la determinación de la sílaba tónica de una palabra. De los resultados se desprende que la producción de la acentuación española no plantea, en líneas generales, dificultades destacables a los informantes marroquíes. En total, se han registrado 210 errores, repartidos entre errores de acentuación propiamente dichos y los errores de alargamiento vocálico anteriormente analizados. En estas clases de palabras predominó la incorrecta aguda (114 errores), frente a la acentuación incorrecta esdrújula (18 casos), mientras que, respecto a las agudas y esdrújulas prevaleció la acentuación llana (22 y 38 casos respectivamente). Dicho en otras palabras, y, según el tipo de error de identificación, en las palabras llanas se han confundido casi cinco veces más con las agudas que con las esdrújulas. Al contrario, con las agudas y esdrújulas, el porcentaje más alto de confusión se registró con las palabras llanas (60 errores), 22 y 38 casos respectivamente. Comparando estos resultados, se desprende que el porcentaje de error es, en mayor grado, bajo en el caso de las agudas y esdrújulas, cuando se identifican como llanas. Lo que menos ha mejorado ha sido la identificación correcta de las llanas, aunque, en ADM, el acento suele caer sobre la penúltima sílaba (Bárbara Herrero, 1998: 13). En la práctica, los aprendientes marroquíes, cometieron ciertos errores en este sentido, ocasionados, en primer lugar, por la interferencia negativa de su L1, el ADM, anteriormente analizada, debido a la acentuación incorrecta de las agudas y esdrújulas como llanas (22 y 38 casos respectivamente) y al alargamiento vocálico y, en segundo lugar, por interferencia negativa de su L2, el francés, en el caso de la acentuación incorrecta de las llanas por las agudas (114 errores). Veamos con detenimiento este último aspecto de interferencia y sus posibles causas.

Así, en cuanto a la interferencia negativa desde la L2 de los aprendientes marroquíes, (el francés), como hemos podido comprobar en el análisis fonológico contrastivo, todas las lenguas poseen un sistema acentual, es decir, una serie de procedimientos que permiten marcar algunos elementos con respecto a otros. No obstante, las lenguas se diferencian entre sí, por lo que respecta a su sistema acentual, por dos aspectos. En primer lugar, por la forma de marcar los sonidos: ciertas lenguas alargan los sonidos acentuados (el caso del AC, y su variedad dialectal, el ADM), otras los convierten en más agudos (caso del

francés) y, finalmente, otras los realizan más intensos (éste es el procedimiento utilizado por el español). En segundo lugar, las lenguas se diferencian por las características del sistema de reglas que regula la acentuación: en algunas, el acento debe aparecer siempre en la misma posición, mientras que, en otras, dicha posición es variable.

El sistema acentual, pues, establece importantes diferencias entre las lenguas. Hay lenguas en las que la posición del acento es previsible a partir de información estrictamente fonológica, por ejemplo el latín, y lenguas en las que no. El español pertenece a este segundo tipo de lenguas en las que la posición del acento no es del todo predecible, aunque dista mucho de ser completamente aleatoria. En español, hemos visto que todas las palabras con contenido reciben un acento y este se manifiesta además en la curva melódica mediante una ligera prominencia. Dado que la posición del acento no es tan fácilmente previsible en español como lo es, por ejemplo, en ADM y en francés, o en cualquier otra lengua de acento fijo, es muy normal que los aprendientes marroquíes tengan problemas a la hora de acentuar las palabras agudas del español. Por lo general, los hablantes de una lengua con patrones regulares de acentuación tienden a traspasarlos al español, debido al fenómeno de la interferencia negativa de su L1 o L2, como ocurrió en este caso en la acentuación incorrecta de las llanas por las agudas (114 errores).

Los aprendientes francófonos de ELE, a la luz de varios estudios, tienden a acentuar la última sílaba de cualquier palabra española. Sin embargo, en español predominan los grupos de intensidad con acento en la penúltima sílaba, y el ritmo idiomático se debe en gran parte a la aparición frecuente de finales trocaicos ('_). En francés, sin embargo, dominan los grupos intensivos acentuados en la última sílaba, con lo cual el ritmo de la prosa y de la lengua hablada se distingue por el efecto acústico de la acentuación yámbica (_ '). Es obvio que el tipo al que pertenece la lengua del alumno condiciona el modo en que este produce el acento en español. Por este motivo, algunos estudios sugieren que los hablantes de lenguas relativamente con acento fijo, como por ejemplo el francés y el ADM, tienen más dificultades para producir el acento en L2 que los hablantes de lenguas con acento variable y cometen, en consecuencia, más errores de producción, al transferir normalmente a la L2 sus patrones acentuales. En este sentido, afirma Gil Fernández (2007:147):

En las lenguas de acento fijo, todo enunciado puede segmentarse en unidades de sentido correspondientes a grupos prosódicos con sus respectivos acentos primarios, de modo que la ubicación de estos últimos puede ayudar al aprendiz a delimitar las unidades de sentido y, en definitiva, el significado del mensaje. En las lenguas de acento libre (como lo es el español), en las que las palabras con acento son las que comportan, por lo general, la información semántica, reparar en los acentos supone centrar la atención en las palabras más importantes del enunciado. Además, el acento puede estar dotado de valor distintivo, como es el caso de nuestra lengua.

No obstante, no consideramos correcto buscar las causas de las dificultades del aprendizaje de la acentuación ortográfica solo en la supuesta interferencia negativa de la L1 o la L2, sino y también en la metodología empleada, la cual lejos de favorecer el aprendizaje lo ha dificultado más de lo necesario. Somos conscientes de que en la mayoría de profesores, debido al proceso de enseñanza-aprendizaje al que fueron sometidos a lo largo de su formación, la acentuación ortográfica ha constituido un aprendizaje bastante intuitivo. Por ello, no les ha quedado más remedio que llevar adelante con los alumnos un proceso de aprendizaje deficitario, totalmente intuitivo y similar al que recibieron, un aprendizaje que ha dejado un sinnúmero de deficiencias en su desarrollo, señala Salgado (1996: 69). Consecuentemente, el objetivo de la enseñanza todavía mantiene el aprendizaje de colocar la tilde a las palabras y no de producir el acento fónico. En tal sentido, si los alumnos se equivocan, deberán volver a la etapa donde cometieron el error. A simple vista, resulta obvio que el acento en español no siempre recae sobre la misma sílaba; tampoco parece que haya una regla única que dé cuenta de su posición. ¿Significa eso que los aprendientes marroquíes de ELE tienen que memorizar junto a cada palabra nueva que aprenden si es aguda, llana o esdrújula? Claramente no. Así, los aprendientes marroquíes de ELE no necesitan saber dónde recae el acento en cada palabra, simplemente tienen que interiorizar esos mecanismos para usarlos de forma automática, tal como proceden los niños.

Debido a la estrecha relación que el acento fónico mantiene con la morfología, la sintaxis y el léxico, puede resultar difícil enseñarlo de forma aislada en una clase especial o en algún momento concreto del aprendizaje. Muchos lingüistas sostienen que el acento no forma parte de las representaciones que los hablantes poseen del léxico. Es decir, las palabras están almacenadas en su memoria sin acento. El acento se asigna a las palabras al hablar mediante una serie de reglas o cualquier otro tipo de mecanismo que el hablante aplica de manera inconsciente. En este sentido, hay muchos datos que

sugieren que los niños cuando aprenden a hablar en español proceden del mismo modo. Prueba de ello es que lo que aprendemos de niños no es la posición del acento en cada palabra, sino más bien una serie de reglas. Claro que ese proceso debe partir de datos concretos, es decir, precisamos escuchar un número suficiente de palabras para ir descubriendo analogías, generalizar, formular hipótesis, confirmarlas, desecharlas, reformular- las, etc. El primer paso es detectar la vocal prominente (acentuada) en cada palabra fónica, o sea, discriminar entre sílabas acentuadas e inacentuadas. Aproximadamente a la edad de tres años los hispanohablantes nativos ya han adquirido las reglas de acentuación en su L1, según piensa Hochberg (1988: 298).

Por tanto, la primera tarea del profesor de lenguaje que quiere entrenar a sus alumnos en el proceso de producción del acento fónico del español consistirá en establecer claramente la distinción entre acento fónico y tilde. Esto es así porque la tradición educativa española no nos ha permitido diferenciar claramente entre el acento fónico y su representación gráfica (tilde). El uso de los términos como "accento fónico" y "accento ortográfico" ha hecho que se confundan ambas denominaciones, lo que ha motivado que se hable de acento cuando la palabra lleva tilde y que, si no lo hay, entonces no hay acento. Pero se trata de dos conceptos distintos: acento, mayor intensidad de sonido con que se pronuncia una vocal dentro de una cadena sonora (nivel fonológico), y tilde, representación gráfica que –en algunos casos– se hace del acento (nivel ortográfico) han terminado por provocar una confusión que no ha favorecido un aprendizaje reflexivo.

Como estamos viendo, es posible llevar adelante un proceso de aprendizaje mucho más lógico y reflexivo, si planteamos una organización distinta de los contenidos en la enseñanza que brindamos. El alumno marroquí deberá tener claro que todas las palabras de más de una sílaba tienen acento fónico, pero no todas llevan tilde. De esta manera, cuando se tiene que representar el acento (mayor fuerza de voz) en la pronunciación los aprendientes marroquíes de ELE no se guiarán solo de la representación gráfica del acento fónico, la tilde. Como insiste Salgado (1996: 67): "Las clasificaciones no son ni buenas ni malas, simplemente resultan pertinentes o no a los fines que nos hemos propuesto [...]". Según esta perspectiva, nuestro objetivo es erradicar el aprendizaje memorístico, que no asocia el proceso de tildación con el acento fónico, y dejar una idea clara y definida en el estudiante marroquí acerca de la importancia de este último en español y su función fonológica.

Respecto a las desviaciones grafo-fonológicas, el español no es la primera lengua extranjera y latina a la que se enfrenta el alumno marroquí, sino que cuando tiene que afrontar este reto ya cuenta con la referencia del francés, que, muchas veces, se hace ineluctable. Este aspecto ha sido resaltado en muchas ocasiones y vituperado en muchas otras, partiendo del argumento de que la enseñanza del español no tiene por qué pasar por la del francés. No obstante, esta influencia no es del todo negativa, siempre que no se trate de asimilar el aprendizaje del español al del francés, y que la metodología del español no se convierta en un mero simulacro de la de este idioma. De hecho, debido a este aprendizaje previo del idioma francés, el alfabeto latino por ejemplo, aunque muy diferente del alifato árabe, no constituye ninguna traba especial. No obstante, este punto no contribuye a soslayar los problemas que manifiestan los alumnos marroquíes en la pronunciación de algunos sonidos exclusivos del español que se hace conflictiva, en ocasiones debido a su similitud grafémica con la primera lengua extranjera de estos aprendientes, el francés, como se observa en la siguiente figura 61:



Figura 61: Faltas grafo-fonológicas de los aprendientes marroquíes de ELE.

Como podemos constatar en esta figura, la coincidencia del alfabeto francés y el español tuvo algunas repercusiones negativas en la pronunciación de los aprendientes

marroquíes de ELE, lo que dio lugar a las denominadas pronunciaciones ortográficas. La razón de incluir el aspecto ortográfico obedece a que la escritura de la lengua materna o L1 a veces es la causa de ciertos fenómenos de transferencia a la pronunciación de la lengua extranjera. Recordemos que la ortografía puede ser un aliado para el estudiante de segundas lenguas o el peor de sus enemigos. Si bien la relación entre la fonética y la ortografía en español es más estrecha que en otras lenguas europeas, hay algunas irregularidades y peculiaridades grafemáticos que pueden causar interferencias en el proceso de aprendizaje. Aunque en esta fase de investigación nos interesan principalmente los aspectos psicolingüísticos sobre adquisición del lenguaje, esto no merma la transcendencia que revisten los procesos de carácter grafo-fonológicos que están en la base de la codificación y decodificación de la señal oral y del código escrito. Ya hemos dicho que en esta investigación, no solo abordamos de manera teórico-práctica las dificultades concretas de carácter fonológico, sino también las grafo-fonológicas a las que se enfrentan los aprendices. De esta forma mejoraremos no solo la lectura, sino que también reforzaremos las representaciones fonológicas.

Al desconocer los aprendientes marroquíes de ELE ciertos aspectos del sistema de correspondencias grafo-fonológicas del español, aplican el sistema de correspondencias de su primera lengua extranjera, lo que ocasiona graves errores (formas fonológicas fuertemente distorsionadas o inexactas de las palabras leídas y pronunciadas en L2) que, en ciertos casos, hacen imposible la comunicación. Tal y como señala Morais (1999: 198), las representaciones semánticas, fonológicas y ortográficas de las palabras están interconectadas de forma totalmente interactiva en el aprendiente de una lengua extranjera, de forma que al ver una palabra escrita se activa su representación fonológica y, a la inversa, la representación ortográfica se activa al oírla. Por lo tanto, si al visualizar la palabra, el aprendiz es capaz de aplicar las correspondencias grafo-fonológicas pertinentes para elaborar su forma fonológica correcta, lo escrito pasará a convertirse en un aliado del oral. Así pues, al igual que la lengua oral de la L1 condiciona el aprendizaje de las categorías fonológicas de la L2, el conocimiento grafo-fonológico de la primera lengua extranjera aprendida mediatiza el aprendizaje de la lectura de la L2. Así, los aprendientes marroquíes de ELE, al no recordar posiblemente cómo se pronuncia una palabra, aunque sí su ortografía, al decodificar esa palabra aplican y activan el sistema de correspondencias la fonología la primera lengua extranjera.

Por ello, 24 errores se han producido por la realización incorrecta de las vibrante españolas a la francesa, o sea, como velar, en vez de alveolar, aunque se trata aquí de un dato poco preocupante, ya que tales desviaciones individuales se reparten solo entre dos informantes, el nº 41 y el 10. Igualmente, en ocho ocasiones, el fonema /k/+u/, con grafía <cu>, se produjo como [s] (Infs. 3, 4, 18, 24, 31, 40, 41, 47): Culebra /ku.lé.bra/ por SULEBRA [su.lé.bra], por interferencia grafématica del francés. Finalmente, en tres ocasiones, (Infs. 8 y 18 y 47), el fonema /b/, con grafía <v>, que no tiene paralelo en AC, se produjo a la francesa. Ejemplo: Viejo /bié.xo/ por Viejo [vié.xo] (Inf. 47).

9.4.2. Errores intralingüísticos.

El análisis contrastivo tuvo su auge en la década de los 50 y 60, pero en la siguiente cayó en declive. Al Análisis Contrastivo se le achacaban deficiencias de índole práctica, incoherencias teóricas y dificultades metodológicas, como señala Fernández González (1995: 5). Entre los fallos más evidentes, habría que señalar la constatación de que muchos errores no eran debidos al influjo negativo de la lengua nativa, y, especialmente, el fracaso de las predicciones. Algunos puntos gramaticales que habían sido considerados conflictivos por parte del Análisis Contrastivo resultaron no serlo, y viceversa. Muchos de los errores cuyo origen se había buscado en la interferencia eran semejantes a los que cometen los niños al adquirir la lengua materna, lo cual invalidaba la hipótesis de la transferencia negativa.

Consecuentemente, los resultados de estas investigaciones reactivaron el debate sobre el papel de la L1 en la adquisición de la L2, dejando claro que la primera y la segunda lengua se relacionan, pero desde una perspectiva totalmente distinta de lo que opinaba el AC. Las características comunes de L1 y L2 demuestran que existe una estructura mental universal que es responsable del mecanismo de adquisición. La comprobación de que existen procesos cognitivos, en cierta medida universales, minimizó el papel de la LM y, por consiguiente, el concepto de transferencia, sobre todo en su versión negativa, conocida como interferencia, se desprestigió por ser considerada demasiado simplista y, por lo tanto, incapaz de dar cuenta de la complejidad del proceso de aprendizaje de una L2. En este sentido, se demostró hasta la saciedad de que el AC es incapaz de predecir y explicar todas las dificultades en la adquisición de una lengua extranjera, evidencia de la cual ya es consciente Lado (1957: 72), quien afirma que: "La lista de problemas resultante de la comparación entre la lengua extranjera y la lengua natal [...] debe considerarse una lista de

problemas hipotéticos, en tanto no se confirme su existencia en el habla de los aprendientes". En consecuencia, se empezó a apuntar hacia otra categoría de errores intralinguales, generados por transferencia intralingüística, y que resultan del conflicto interno de reglas de la L2. Su origen no está en la transferencia, sino en procedimientos directamente relacionados con el conocimiento parcial de la L2. En nuestra investigación, detectamos varios errores que se acoplan y se ajustan a esta explicación intralingüística. Veamos de manera más detallada estas desviaciones que, a título recordatorio, se materializaron en errores relacionados con las agrupaciones consonánticas del español, la estructura silábica, la entonación y las pausas.

a) Errores relacionados con las agrupaciones consonánticas del español.

En el seno de cada sistema fonológico los sonidos se combinan mediante una serie de reglas propias de cada lengua. Dichas reglas afectan a las posibilidades de constitución de estructuras silábicas diversas, a las posiciones que pueden ocupar los sonidos en las sílabas, al puesto que pueden ocupar los sonidos al comienzo o al final de las palabras, etc. Por tanto, además del inventario de sonidos propiamente dicho, las reglas de combinación establecen importantes diferencias entre las lenguas pues los sonidos que, en algunas ocasiones, pueden aparecer en final de sílaba o en inicio de palabra, pero no pueden hacerlo en otras, aunque se trate de los mismos sonidos.

El análisis de la producción de nuestros aprendientes marroquíes de ELE nos indica que uno de los problemas que persiste hasta un nivel avanzado de aprendizaje del idioma. Eso sí, en menor medida que otras dificultades analizadas, tiene que ver con la pronunciación de los grupos consonánticos del español, tanto en posición prenuclear y posnuclear de la sílaba, como en agrupaciones distribuidas en diferentes sílabas de las palabras del corpus. Es obvio apreciar aquí que el aplicar otro sistema fonológico, con combinaciones de sonidos ajenos al propio, puede parecer a veces una tarea demasiado difícil. En varias ocasiones, no fue fácil para estos aprendientes establecer límites articulatorios claros entre ciertos grupos consonánticos del español.

De hecho, la diferencia en el número de consonantes que puede aparecer en distintos márgenes silábicos es uno de los factores responsable de los errores que persisten en la producción de numerosos aprendientes de ELE; aunque esta dificultad fue superada en la mayoría de los casos por los informantes, ya que se vio favorecida por el mayor porcentaje y tipos de sílabas que presenta el ADM que dispone de una gran variedad de

sílabas cerradas y una estructura silábica muchos más compleja. Estas agrupaciones consonánticas, especialmente de tres y cuatro consonantes, son difíciles de pronunciar, inclusive para los mismos hablantes nativos de un idioma. Por esta razón, los aprendientes marroquíes de ELE generalmente las simplifican, omitiendo una de las consonantes en el centro de la agrupación o bien intercalando vocales epentéticas en su interior.

A la luz de estos resultados, se desprende claramente de la producción de los informantes marroquíes que existe una uniformidad generalizada en cómo aciertan los diferentes tipos de grupos consonánticos del español. De hecho, la mayoría de los informantes ha podido producir correctamente estas combinaciones, tanto en posición de coda como en la posición de ataque. Se hace patente, por lo tanto, que la lengua materna de los aprendices ejerce un papel primordial, y positivo en este caso, en la producción de los diferentes márgenes en la sílaba española. Existe, pues, una uniformidad abrumadora en cómo producen acertadamente los márgenes de la sílaba española cuando contiene grupos consonánticos. Excepción hecha de los informantes 2, 4, 5, 8, 12, 13, 22, 28, 33, 34, 39 y 47, que han producido incorrectamente los grupos consonánticos, tanto en posición de coda como en la posición de ataque, se hace patente, que el filtro de la lengua materna de los aprendientes marroquíes en general ejerce aquí un papel positivo en la medida que favoreció la producción de las diferentes combinaciones consonánticas del español.

Evidentemente los escasos errores registrados se debe y se explica por la interferencia positiva de las lenguas maternas de los aprendientes marroquíes y su L2 (el francés), en las cuales las posibilidades combinatorias de las agrupaciones consonánticas son más amplias y grandes que el español, lengua, por ejemplo, donde no puede haber grupos consonánticos posnucleares en los bordes de palabra. Como hemos visto en el análisis fonológico contrastivo, el AC, en posición inicial no se encuentran grupos consonánticos; en posición interna de palabra, las posibilidades combinatorias son múltiples. Los 28 fonemas del AC pueden combinarse libremente, en esta posición, exceptuando algunos casos. En posición final de palabra, la agrupación consonántica es menos abundante que en el interior de palabra, aunque, en líneas generales, sigue los mismos esquemas de posibilidades combinatorias y excepciones.

Además, en posición interna y final de palabra, el ADM reproduce las posibilidades y excepciones descritas para la lengua clásica, aunque en líneas generales, los dialectos magrebíes presentan algunas diferencias con respecto a la lengua clásica. En el ADM, a diferencia de lo que sucede en el clásico, sí encontramos grupos consonánticos a principio de palabra. (Marçais: 1977: 25-26). Ejemplos: [hyar] piedra, [qbal] antes, [ryal] pie, [drab] él golpeó, etc. Por otra parte, en francés, al igual que en ADM, podemos encontrar grupos consonánticos en posición inicial de palabra, en posición interna y en posición final. Como hemos visto igualmente en el análisis contrastivo fonológico, en español, la mayoría de las sílabas presentan la estructura CV. Ello significa que el inventario de consonantes que pueden aparecer en posición final de sílaba es pequeño pues la tendencia natural de la lengua ha sido, siempre, la de hacerlas desaparecer. Dicho inventario se reduce a los sonidos [d, s, l, n, r], excepción hecha de los neologismos que, presentan un comportamiento que difiere de esta regla general. En cambio, en lenguas como el inglés, el alemán, el francés o variedades dialectales, como el ADM, es muy frecuente encontrar sílabas que poseen la estructura CVC, con lo cual el inventario de consonantes en posición final de sílaba es mucho más amplio. En dichas lenguas, en efecto, es normal que aparezcan en dicha posición sonidos como [b, p, t, k, m]. En español, estas consonantes sólo pueden aparecer en posición inicial de sílaba.

Los escasos errores detectados en nuestra investigación se tradujeron en dos fenómenos considerados universales en la literatura: procesos de refuerzo y procesos de debilitamiento, como se ve en los siguientes ejemplos: (201)

INF.	PAL.	T. FL.	T.E.	T.FT.E.
39,12	Pestaña	/pes.tá.ɲa/	PES+I+TANIA /S.T/	[pe.ɟi.tá.ɲa]
28	Sinvergüenz a	/siN.beR.guéN.θa/	SINVERGUN+I+SA /N.θ/	[sim.ber.ɣu.ni.s a]
4,12	Jilguero	/xiL.gé.ro/	JILUGUERO /L.G/	[xi.li.ɣUé.ro]

Ejemplos de errores de refuerzo.

5	Embrujar	/eN.bru.xáR/	EMP Ø52 UJAR /BR/	[em.pu.xár]
8, 33, 12	Enrique	/eN.rí.ke/	E Ø RIQUE /N.R/	[e.rí.ke]
39,12,13,4 7	Pingüino	/piN.guì.no/	PE Ø GÜINO /N.G/	[pe.ɣuè.nio]
34	Exacta	/eG.sáG.ta/	ÉX Ø Ø TA /K.T/	[éks.tá]
2	Sinvergüenza	/siN.beR.gué N.θa/	SINVENGÜENZA /R.G/	[sim.benʷ.guèɲ.θ.a]

⁵² El símbolo indica la consonante o agrupación de consonantes omitida.

Como se observa en (201), el análisis de errores cometidos en este apartado demuestra que la estrategia de supresión de uno de los elementos de los grupos es el mecanismo subyacente en la gran mayoría de los contados errores registrados. Este fenómeno, como veremos más adelante en el análisis de otros errores suprasegmentales, tiene como consecuencia una modificación radical de la estructura silábica, aunque notamos, en este sentido, que las consonantes del ataque tienden a preservarse más que las de coda, que son mucho más sensibles a la elisión. Igualmente, y como se constata en (201), la segunda estrategia consiste en reforzar un segmento de las agrupaciones. El refuerzo en este caso se realiza con la intercalación de una vocal, un fenómeno llamado 'svarabhakti' (la vocal esvarabática), es decir, la inserción de un sonido vocálico débil (similar al schwa del inglés) entre agrupación de consonantes.

Respecto a la primera categoría de errores, creímos que su origen es intralingüístico. Son desviaciones en la L2 que tienen su explicación en dificultades propias de ciertas estructuras marcadas de L2. A propósito de estas conclusiones podemos recordar la Hipótesis del Mercado Diferencial de Eckman (1977), que hemos citado en el marco teórico, y que predice que aquellas partes de la L2 que difieren de la L1 y que son más marcadas en esta última resultarán difíciles, aunque aquí tampoco descartamos que detrás de tales desviaciones esté la interferencia negativa de la L1. Es bien sabido que las variedades dialectales magrebíes, principalmente la de Argelia y de Marruecos, manifiestan, como dijimos en reiteradas ocasiones, una neta predisposición a eliminar las vocales breves en sílabas abiertas y cerradas, ya que éstas son inestables. En este sentido, Bárbara Herrero (2003: 140) considera que este fenómeno tiene como consecuencia una modificación radical de la estructura, por influencia beréber, lo que implica la abundancia de casos de síncope vocálica, como en el ejemplo siguiente, donde de la palabra (202) "kataba" (CVCVCV) en AC, se pasó, en ADM, a la secuencia VCCVC del "ekteb", lo que da lugar en estos dialectos magrebíes a las sílabas policonsonánticas.

Finalmente, en cuanto a los errores derivados del refuerzo, a través de la inserción de otro sonido, consideramos que podría ser el resultado de una ultracorrección fonética por un intento de articular con precisión al leer, ya que los sujetos analizados sabían que el propósito de la grabación era el análisis de la pronunciación, aunque aquí tampoco

descartamos de nuevo que de tales desviaciones se deban a la interferencia negativa de la L1. Según Soha Abboud-Haggar (2003: 141), debido a la elisión vocálica, rasgo más diferenciador entre AC y ADM, la pérdida de la declinación en ADM motivó la aparición de un final de palabra con consonante, lo que ha provocado, a su vez, el uso muy frecuente de la vocal de disyunción para evitar la aparición de una sílaba de más de dos consonantes cuando el hablante forma una cadena de palabras. Las vocales breves átonas normalmente se eliden, salvo si su caída provocara la juntura de tres consonantes, es decir, la formación de sílaba policonsonántica.

f) Errores relacionados con la estructura silábica del español.

El estudio de los errores vocálicos y consonánticos y su combinación analizados hasta el momento se sitúa en el marco de segmento, pero tiene en cuenta su distinta distribución en la sílaba. Se trata de este constituyente prosódico que ha desempeñado, sin lugar a dudas, un papel central, no sólo en la teoría fonológica, sino también en estudios relacionados con la adquisición de segundas lenguas. Los errores de la pronunciación no se limitan a fallos en la realización de sonidos concretos, sino que van más allá y afectan a los rasgos suprasegmentales. La sílaba es la estructura que subyace a la "syntaxis". Dicho de otro modo, la sílaba es la responsable de permitir, o no, determinadas combinaciones y realizaciones de los segmentos fónicos de la cadena hablada, según las características de cada lengua. La estructura silábica garantiza la interacción de diferentes elementos como son los segmentos, moras, márgenes, sonoridad y acento, como señala Colina (2007: 198).

No hay lenguas en las que no haya sílabas, pero los rasgos particulares de las sílabas varían de una lengua a otra. De este modo, todo hablante se muestra capaz de silabificar, pero este proceso natural se ve matizado por las características silábicas de su propia lengua. Es bien sabido que la sílaba es un elemento importante a nivel de percepción, producción y entendimiento. Cualquier hablante nativo tiene una habilidad intuitiva de silabear secuencias de segmentos fonéticos en posibles palabras. Como hemos visto en el análisis fonológico contrastivo, tanto en español, como en AC, ADM y francés, los procesos fonológicos resultantes de la distribución de segmentos en sílaba obedecen a principios universales de la lengua. Sin embargo, aunque la estructura silábica y los márgenes silábicos en las lenguas citadas están regidos por principios universales, su estructura silábica no deja de ser marcada en ciertas ocasiones, ya que, como lo

demonstraron numerosos lingüistas, en las lenguas naturales existe una preferencia por ciertos tipos de estructuras silábicas y contactos silábicos, es decir que ciertos tipos silábicos son más marcados o complejos en una lengua que en otras (Clements, 1990; Greenberg, 1978), lo que plantea un sinnúmero de dificultades a los aprendientes de ELE en general.

No olvidemos que en el ítem correspondiente de la prueba hemos programado 14 tipos silábicos de los más frecuentes y representativos de la sílaba en español, con el fin de indagar, en primer lugar, sobre la manera con que hablantes no nativos del español (en este caso los aprendientes marroquíes de ELE) producen la estructura silábica de su lengua meta y, en segundo lugar, para comprobar el papel que puede desempeñar su lengua materna en el aprendizaje del español como LE. Veamos los procedimientos fónicos que se derivan de los errores producidos (203):

- Síncopa o supresión de un margen silábico o la sílaba entera en una palabra: (203.a) /eks.pla.ná.da/ (EXPLAN Ø DA) [eks.pláŋ.ða].
- Metátesis o cambio de lugar de algún fonema o sílaba en una palabra: (203.b) /plu.má.xe / (PULMÁJE) [pul.má.xe].
- Adición de algún fonema o sílaba al comienzo de la palabra: (203.c) /iN.beN.táR/ (INVENT+ÚRA) [im.beŋ.tú.ra].
- Epéntesis o adición de algún fonema o sílaba en el interior de una palabra: (203.d) /eks.tra.ba.gáN.te/ (EXTRA+N+VAGATE) [eks.tra.m.ba.ɣá.te].
- Paragoge o adición de algún fonema o sílaba al final de una palabra: (203.e) /kóN.suL/ (CONSÚL+O) [kon.súlo].

A la luz de estos resultados y al igual que los grupos consonánticos, se desprende claramente de la producción de los informantes marroquíes que existe una uniformidad abrumadora en cómo aciertan los diferentes tipos de la sílaba española. La mayoría de los informantes han podido silabear correctamente estas estructuras, tanto en posición de coda como en la posición de ataque. Se hace patente, por lo tanto, que el filtro de la lengua materna de los aprendices ejerce un papel primordial, y positivo en este caso, en la producción de los diferentes márgenes en la sílaba española, por lo que se nota cómo la interferencia positiva se alza de nuevo como la causa principal de este fenómeno. A lo largo de las tres últimas décadas la mayoría de los estudios relacionados con la adquisición de una L2, se ha venido reiterando que la estructura silábica de la L2 se ve

influenciada por la fonología de la L1, de modo que la naturaleza de los errores que aparecen en la estructura silábica de la L2 es producto de la interferencia que ejerce la L1 en la lengua meta.

No obstante, esta interferencia no es siempre negativa. La complejidad y riqueza de la estructura silábica del ADM, frente a la sencillez de la estructura silábica del español, que se caracteriza principalmente por la abundancia de la sílaba abierta ha sido decisiva en el bajo porcentaje de errores registrados por los aprendientes marroquíes de ELE. Aunque el prototipo silábico CV no es el único que existe en la lengua española, ya que el español cuenta con diferentes tipos silábicos, que hemos mencionado en el análisis fonológico contrastivo, sin embargo, el español es una lengua de estructura silábica relativamente sencilla (Hualde, 2005; Núñez Cedeño y Morales-Front, 1999). Contamos con muchos estudios y trabajos sobre la estructura silábica del español, adscritos a diversas teorías lingüísticas, como son el estudio de Saporta y Contreras (1962), el de Hooper (1976) o el de Harris (1983), de corte claramente generativista. Todos indican la sencillez de la sílaba española. Según Núñez Cedeño (2000:456), la tendencia del español es la de adoptar el arquetipo CV, puesto que una consonante intervocálica se silabifica siempre con la vocal siguiente (por ejemplo la palabra mesa es [me.sa]). Dicha regla se ve respetada siempre, incluso cuando haya un límite de palabra entre la vocal y la consonante, como en los osos [lo.so.sos]. La estructura más frecuente en el español actual es la sílaba abierta, el 70%, frente a las sílabas cerradas que representan el 30%. Por otra parte, tampoco en español hay sílabas con un diptongo seguido de dos consonantes, por la tendencia del español a evitar las codas complejas, excepto en préstamos (204) *Einsteinio* o en palabras formadas por derivación o composición con bases cultas (204) *preinscribir* y en ciertos patronímicos (205) *Sainz*.

Es más, las sílabas de cinco elementos o más son raras. Se forman sobre todo por sinalefa. Por otra parte, y según Harris (1983:21), las sílabas del español tienen una longitud máxima de cinco segmentos, si la secuencia inicial de consonantes contiene dos segmentos, pero de cuatro si hay una sola consonante inicial y de tres si no hay consonante inicial. Esta sencillez de la estructura silábica del español explica claramente el bajo de errores en su adquisición por los aprendientes marroquíes de ELE. Dado que el inventario de sílabas posibles en español es relativamente reducido, las diferentes estructuras silábicas del español no han presentado grandes problemas a los aprendientes marroquíes de ELE.

Como hemos podido comprobar en el análisis fonológico contrastivo, la complejidad de la estructura silábica y los márgenes silábicos posnucleares del ADM y AC, comentados anteriormente, es mucho mayor que los del español, ya que puede llegar a haber, especialmente en ADM hasta tipos silábicos de cuatro consonantes. En el ADM y, en menor medida en AC, hay un mayor número de sílabas cerradas y un mayor número de palabras monosilábicas con sílaba cerrada en el discurso hablado. Los procesos fonético-fonológicos que sufren las consonantes posnucleares en los márgenes silábicos del ADM, por la elisión vocálica analizada anteriormente, hicieron que esta variedad dialectal, el ADM, presentara una fonotaxis algo más que complicada. De acuerdo con los 16 posible tipos de estructura silábica presentados por Rym (2005: 95), recogidos en la siguiente tabla nº 37, el ADM pertenece a las lenguas que poseen tanto sílabas abiertas (V) como sílabas cerradas (VC), con una preferencia clara en la segunda categoría, es decir a la sílaba policonsonántica. En ADM, como en muchas otras variedades dialectales del AC, en posición de núcleo aparecen siempre vocales, mientras que en posición de ataque pueden aparecer hasta tres consonantes (CCCV)). Por otra parte, en posición de coda pueden aparecer hasta dos consonantes (VCC).

	Sílaba	ADM	ADT	ADL
Silabas simples	CV	32,82%	35,40%	43,23%
	CVC	22,74%	30,57%	33,61%
	CVV	4,52%	4,65%	5,23%
	CVVC	1,94%	8,03%	5,32%
	V	3,75%	4,29%	3,55%
	VC	0,90%	1,64%	0,28%
	CVCC	3,10%	1,82%	0,93%
	CCV	10,98%	4,01%	2,99%
	CCVC	10,85%	4,38%	3,73%
Silabas complejas	CCVCC	1,03%	0,64%	-
	CCVV	0,90%	1,73%	0,28%
	CCVVC	1,68%	2,65%	0,84%
	CCCV	2,45%	0,18%	-
	CCCVC	1,55%	-	-
	CCCVCC	0,26%	-	-
	CCCVV	0,52%	-	-
Total de estructuras silábicas:		16	13	11

Tabla 37: Frecuencia de principales estructuras silábicas detectadas en las tres variedades dialectales árabes (Rym, 2005: 95).

Como podemos constatar en esta tabla, y a la luz de la valiosa aproximación de Rym (2005: 255), las observaciones iniciales muestran diferencias significativas entre los tres dialectos de la muestra. El corpus revela una gama de 16 tipos de estructuras silábicas para el ADM, 13 para el tunecino y 11 para el árabe dialectal libanés. Si comparamos estos datos con otros idiomas, nos encontramos con que ADM, se caracteriza por una gran diversidad silábica, principalmente policonsonántica. A continuación, presentamos todas las posibles estructuras fonotácticas para el ADM, cotejándolas con las españolas, donde se hace patente que el ADM muestra mayor combinación fonotáctica mucho más compleja que el español. La siguiente tabla nº 38, basada en el análisis de la estructura silábica del ADM de Rym (2005), y el español, refleja las tendencias más generales en ambas lenguas y como los aprendientes marroquíes de ELE salen en ventaja. Así vemos:

Tipos silábicos en ADM	Porc. frecuencia	Equiv. en español	Ejemplos.
CV	32,82%	+	<i>Pe-sa</i>
CVC	22,74%	+	<i>Con-ten-to</i>
CCV	10,98%	+	<i>Ple-no</i>
CCVC	10,85%	+	<i>Pren-sa</i>
CVV	4,52%	+	<i>Cau-sa</i>
V	3,75%	+	<i>E-sa</i>
CVCC	3,10%	+	<i>Pers-pectiva</i>
CCCV	2,45%	-	-
CVVC	1,94%	-	-
CCVVC	1,68%	+	<i>Cruel</i>
CCCVC	1,55%	-	-
CCVCC	1,03%	-	<i>Trans-formar</i>
VC	0,90%	+	<i>An-cho</i>
CCVV	0,90%	+	<i>True-no</i>
CCCVV	0,52%	-	-
CCCVCC	0,26%	-	-

Tabla 38: Tabla comparativa de distintos tipos silábicos en ADM y en español (basada en Rym 2005).

La tabla 38 demuestra a las claras la gran diversidad silábica, principalmente policonsonántica, que caracteriza al ADM. Los errores que hemos detectado en la pronunciación de nuestros informantes en este sentido se deben al carácter marcado de ciertas estructuras silábicas del español, a lo que hay que añadir posiblemente la falta de suficiente ejercitación de estas estructuras silábicas dentro del contexto fonético del español, más que las diferencias entre las lenguas previas de AC y su variedad dialectal,

el ADM y el español. En las tres últimas décadas, la mayoría de los estudios relacionados con la adquisición de una L2 se ha venido reiterando que la naturaleza de los errores que aparecen en la estructura silábica de la L2 es producto de la interferencia que ejerce la L1 en la lengua meta, aunque esta interferencia no es siempre negativa, como vimos anteriormente, ni es la única. Si echamos un vistazo a la tabla comparativa anterior, nos daremos cuenta cómo la mayoría de las estructuras silábicas del español existe en el inventario silábico del ADM. Hay errores intralingüísticos como los relacionados con la estructura silábica que son cometidos en el aprendizaje de una lengua de forma inevitable, por el carácter marcado de dichas estructuras en la propia lengua y, por tanto, son cometidos tanto por los aprendientes de lengua extranjera, como por los propios nativos, como puede ser aquí la confusión de muchos nativos en la pronunciación de ciertas palabras, como *cocreta*, en lugar de *croqueta*, *Grabiel* por *Gabriel*, etc., debido a la marcadez de las sílabas que conlleva.

Un dato de gran interés en este sentido es la observación de cuáles son las palabras en las que se dan los errores de pronunciación de los aprendientes marroquíes de ELE, ya que a veces están generalizados, pero otras sólo se producen selectivamente. Por ejemplo, incluso en alumnos con varios años de experiencia en una lengua extranjera, no es raro encontrar que los errores se concentren de manera casi exclusiva en palabras largas (trisílabas y polisílabas) y/o que contienen sílabas complejas (del tipo CVC, CCV, CCVC), lo que es un indicador inequívoco de que la pronunciación, en ciertas fases del aprendizaje de una lengua extranjera, depende de número de sílabas que tenga la palabra. Cuando se pronuncia una palabra ese tiempo aumenta al pasar de monosílabas a bisílabas, de estas a trisílabas y de trisílabas a polisílabas, ya que el procesamiento fonológico en estas situaciones consume recursos atencionales que el aprendiente debe distraer de otros procesos. Así, pues, bastará con observar separadamente la velocidad de pronunciación en estos diferentes tipos silábicos que componen estas palabras y comparar luego los tiempos: si los tiempos crecen o decrecen con el tamaño de las palabras pronunciadas. Según Gil Fernández (2007: 450):

Los tipos silábicos varían claramente no sólo de familia a familia de lenguas - por ejemplo, las germánicas prefieren CVC y las latinas CV - sino que incluso de lengua a lengua se dan diferencias apreciables -y así, también por ejemplo, el francés presenta mayor abundancia de CCV que el español. Por consiguiente, es lógico que los aprendices de lenguas extranjeras, o en concreto de castellano, tengan ciertos problemas con respecto a estas unidades y, así, los alumnos cuya L1 es el japonés, o el coreano, o el chino, tienen grandes dificultades con las

consonantes agrupadas del español, porque en sus lenguas maternas estas combinaciones son prácticamente inexistentes.

A propósito de estas conclusiones recordamos de nuevo la Hipótesis del Marcado Diferencial de Eckman (1977) que predice lo siguiente: el grado relativo de dificultad de las partes que sean más marcadas en la L2 que en la L1 se corresponderá con el grado relativo de la marcación. Tal como hemos visto en el marco teórico, esta propuesta que se enmarca dentro de los enfoques sistémicos aparece en Eckman (1987) quien, en su Hipótesis del Diferencial de Marcadez reconoce la importancia de comparar sistemáticamente la L1 y la L2 a fin de predecir los grados de dificultad, pero agrega la noción de “*marcadez*” y afirma que ésta constituye un factor fundamental en la adquisición de la L2. Como lo ilustra la siguiente figura nº 62, esta noción, que parte de los principios de la gramática universal, se refiere al hecho de que algunos elementos de una lengua son “marcados”, en la medida en que la presencia de éstos implica la de otros, pero no a la inversa.

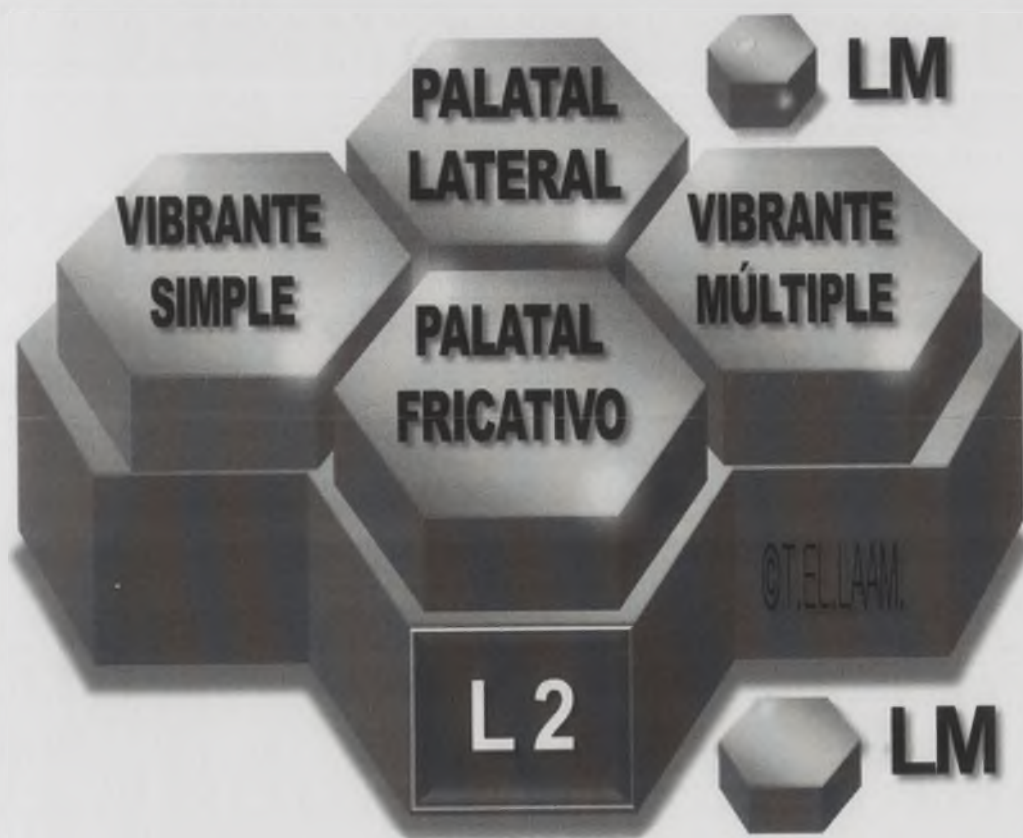


Figura 62: Hipótesis del Marcado Diferencial de Eckman (1977).

Como se observa en esta figura, si el inventario fonológico de una lengua como el español incluye fonemas palatales fricativos y vibrantes simples, debe también contener

fonemas palatales laterales y vibrantes múltiples respectivamente, que no existen en el AC, ni en su variedad dialectal, el ADM, como lo simbolizan los pequeños polígonos verdes y morados vacíos. De manera similar, la presencia de sílabas trabadas (CVC) en una lengua implica la existencia de sílabas abiertas o libres (CV). Eckman (1987) sostiene que hay diferentes grados de marcadez y que los elementos de la segunda lengua que difieren de la nativa y que, además, son más marcados, representan mayor dificultad. En cambio, los aspectos de la segunda lengua que, siendo diferentes de la primera, no son más marcados que los de ésta, no son difíciles.

Entre las investigaciones realizadas para comprobar la Hipótesis del Mercado Diferencial, destacan la de Eckman (1987) y la de Rutherford (1982) quienes se apoyan en la noción de marcadez para explicar el orden de adquisición; por ejemplo, por qué las obstruyentes sonoras postnucleares se adquieren después de que dichos fonemas han sido dominados en otros contextos. Por su parte, Anderson (1987), para probar la validez de la HDM, se centró en la adquisición de la estructura silábica del inglés por parte de hablantes nativos del chino y del árabe dialectal egipcio. La autora concluyó que la Hipótesis del Mercado Diferencial es un buen predictor de las estrategias de simplificación de la sílaba ya que sus resultados revelaron -como es el caso en nuestra investigación- que las estructuras no-marcadas, consideradas universalmente más simples, eran de más fácil adquisición que las más marcadas, incluso en los casos en que por transferencia se podría predecir lo contrario. Broselow (1987) se apoyó en la HDM para investigar los tipos de errores causados por la transferencia de la lengua nativa en angloparlantes cuya L2 era el árabe dialectal egipcio y encontró que las reglas de la estructura silábica del inglés son transferidas a la L2; pero que, además de la transferencia, hay principios de marcadez que inciden en el desarrollo de la fonología de la L2.

En consecuencia, en todas las lenguas hay estructuras silábicas, especialmente las trabadas, que son, por su carácter marcado, muy difíciles, en parte porque conllevan movimientos más complejos y en mayor medida bruscos de los órganos que entran en su producción, lo que implica que los músculos que intervienen en la formación de los componentes de unas y otras difícilmente coinciden. Sirvanos de ejemplo el fenómeno de carácter fonosintáctico denominado metátesis. La metátesis entraña un cambio de orden de los constituyentes que componen las sílabas en la cadena hablada. Si ese cambio se da entre elementos contiguos, en lugar de metátesis suele hablarse de

intervención Gil Fernández (2007: 126). Así, las consonantes sonantes, en particular las líquidas, son las que con mayor frecuencia sufren los efectos de la metátesis o la intervención en varias estructuras silábicas.

Estudios más recientes han demostrado que existe una relación constante y simple entre la actividad muscular y la descomposición silábica de la cadena hablada. La teoría desarrollada por el psicólogo americano R. H. Stetson, en su obra *Motor Phonetics*, de 1928, se ha visto confirmada por investigaciones posteriores. Stetson (1928:166) concebía la sílaba como el resultado del impulso originado por el movimiento periódico de los músculos proyectores intercostales, de modo que podría definirse como cada «soplo» de aire proveniente de la caja torácica. A veces resulta difícil para los aprendientes marroquíes de ELE, desde el punto de vista articulatorio, segmentar dónde acaba un sonido y comienza otro. La segmentación silábica es, por tanto, una tarea complicada para estos aprendientes, debido precisamente a esta relación entre la actividad muscular requerida y la descomposición silábica. No obstante, es un hecho comprobado en todas las lenguas del mundo que los sonidos tienden a agruparse, dentro de la cadena, en unidades mayores, dotadas de una entidad propia y más fácilmente aislables que los propios segmentos: son las sílabas.

Desde el punto de vista articulatorio, la sílaba se define basándose en una previa diferenciación de los sonidos en explosivos o implosivos, esto es, abrientes o cerrantes, en función de su posición en la cadena hablada. En principio, cualquier sonido puede ocupar un lugar en el que los movimientos articulatorios requeridos para su emisión sean de cierre o de abertura, pero es evidente que cuanto mayor sea el grado de “marcadez” propio de ciertas sílabas en cuestión, más difícil será segmentarlas pronunciarlas correctamente. En varias ocasiones los aprendientes marroquíes de ELE no han hecho prueba de la tensión fisiológica creciente al principio y decreciente al final ciertas estructuras silábicas, que responde a un solo impulso de energía muscular, y cuyo centro, formado por uno o más sonidos, requiere mayor intensidad espiratoria y mayor tensión muscular que el resto de los sonidos que las integran.

En fin, hay estructuras silábicas que entrañan bastantes problemas en su pronunciación, debido a la gran dificultad de establecer límites articulatorios claros entre las partes que la forman. No es el caso cuando pronunciamos la [p] de la palabra “par”. Aquí nuestra cavidad oral ya está disponiéndose para producir la vocal [a] siguiente., Aparte de los

errores de adición (casos de paragoge, epéntesis y prótesis) y de metátesis; en algunas ocasiones, los aprendientes marroquíes de ELE optan por el recurso a un sistema simplificado, a partir de la reducción de los elementos que se consideran marcados o redundantes, con una tendencia clara hacia las formas menos marcadas y, por lo tanto, más universales (casos de apócope y síncope). Los ejemplos que reproducimos a continuación son muy ilustrativos en este sentido (207):

INF.	PAL.	T. FL	T.E	T.FT.E
3, 22,39	Plumaje	/plu.má.xe /	PULMÁJE	[pul.má.xe]
9	Exaltar	/eG.saL.táR/	EXLATAR	[eks.la.ṭar]
6, 24, 31, 39	Averigüéis	/a.be.ri.guéis/	AVER Ø GÜEIS	[a.ber.ɣüéi:s]
18	EXPLANADA	/eks.pla.ná.da/	EXPLAN Ø DA	[eks.plán̄.ḍa]
2	Perejil	/pe.re.xíL/	PER Ø JIL	[per.xil]
39,12,13,47	Pingüino	/piN.gui.no/	PE Ø GÜINO NG	[pe.ɣüé.nio]
5	Embrujar	/eN.bru.xáR/	EMP Ø UJAR	[em.pu.xár]
18	Tribu	/trí.bu/	TRIBÚ+L	[tri.búl]
40	Cónsul	/kóN.suL/	CONSÚL+O	[kon.súlo]

Como podemos constatar en estos ejemplos, el carácter marcado de ciertas estructuras silábicas del español y el desconocimiento parcial de cierta habilidad en la segmentación silábica de la L2 de es patente. Como observamos igualmente en la tabla anterior, las estructuras silábicas con que tropezaron los aprendientes marroquíes de ELE no superaron cuatro tipos, a saber: CV, CVC, CVV y CVVC. Si comparamos estas estructuras con los tipos que figuran en la tablas comparativas 21 y 22, veremos que realmente existen en el inventario silábico del ADM y son perfectamente conocidos por estos arabófonos. Es el desconocimiento de ciertas reglas básicas de fijación de los límites silábicos, es decir, de los puntos exactos en que han de situarse las fronteras entre las distintas sílabas, el que derivó hacia estos errores. En lo que respecta al español, recordamos aquí una serie de reglas básicas que siguen vigentes en la actualidad, que ya enumeró Navarro Tomás (1971, 172-173) y que los aprendientes marroquíes de ELE parecen desconocer:

- Una consonante entre dos vocales siempre forma sílaba con la vocal que le sigue: a-mo; sa-la.
- Los grupos pr, br, tr, dr, cr, gr, pl, bl, el, gl, fl y fr forman sílaba con la vocal que les sigue. No hay frontera, por tanto, entre la consonante oclusiva o fricativa y la líquida: (208) ca-bra, a-cla-mar, etc.
- En cualquier otra combinación de dos consonantes, la primera forma sílaba con la vocal anterior y la segunda con la vocal siguiente. Si hay tres, las dos primeras forman coda y la tercera ataque silábico, excepto si las dos últimas constituyen uno de los grupos mencionados, en cuyo caso se unen a la vocal siguiente: (209) al-ma, as-no, cons-pi-rar, pers-pi-caz, com-ple-to. etc.
- Dos o más vocales contiguas pueden o no formar sílaba según que exista diptongo o hiato, sinalefa o sinéresis, como explicamos anteriormente⁵³.

g) Errores relacionados con las pausas del español.

Las pausas, que son otro de los aspectos íntimamente ligados con la entonación y a al ritmo. Son interrupciones que se hacen al final de la emisión de cada grupo fónico. Están motivadas por razones fisiológicas -necesitamos respirar y recuperar el aire para la fonación- y por razones lingüísticas -las pausas son unidades significativas que marcan el final de una expresión con significación-. Según Gil Fernández (2007: 544), se entiende por pausa "el silencio o vocalización intercalados en el discurso". La misma autora (2007: 298-299) distingue entre pausas virtuales (o potenciales o facultativas) y pausas obligatorias, y diferencia entre pausas intencionadas, de las que el hablante es plenamente consciente y pausas no intencionadas. Advierte de que tanto dentro del primer grupo como del segundo habría que diferenciar a su vez entre pausas virtuales y pausas obligatorias. En su opinión, Además, pueden establecerse otros dos tipos de

⁵³ Cabe añadir algunas observaciones complementarias que constituyen, hasta cierto punto, excepciones a las normas generales. En primer lugar, hay que apuntar la tendencia de los hablantes cultos, especialmente en la pronunciación enfática, a marcar y separar, por influencia de la etimología, los prefijos que conservan su significado original: sub-ra-yar, des-ar-ti-cu-lar, in-o-pe-ran-te, etc. No es menos cierto, sin embargo, que en la pronunciación más relajada, se prescinde de consideraciones etimológicas y se respetan las normas establecidas. En segundo lugar, cuando dos consonantes contiguas son iguales, no se aplica la regla c), sino que se pronuncian como si se tratara de una única consonante, un poco más larga de lo normal, sin que a menudo sea posible distinguir entre ellas una frontera silábica: las- semanas; diez-zapatos, etc. En tercer y último lugar, si dos vocales contiguas son iguales y no van acentuadas, se reducen también a una sola vocal, que en algunos casos se alarga un poco. El fenómeno, que se produce igualmente si al menos una de ellas lleva acento, es habitual en el habla relajada y conversacional. En una pronunciación esmerada y lenta, en cambio, las dos vocales pueden llegar a sonar en dos sílabas distintas, como sucede, por ejemplo, en las palabras cre-encia, acre-edores, o aza-har, (Gil Fernández, 2007:124)

pausas: las llenas y las vacías. Las primeras -que son las que de modo más obvio, más a primera vista, nos conciernen desde el punto de vista de la enseñanza del español- se distinguen de las segundas en que son sonoras, es decir, están ocupadas por vocalizaciones que varían de lengua a lengua, e incluso de dialecto a dialecto. Por su parte, Quilis (1993: 416-7) distingue los siguientes tipos: fisiológicas (para respirar), lingüísticas (condicionadas por la sintaxis, la semántica, la expresividad) y titubeos (p. ej., para buscar un término apropiado). Como lo ilustra simbólicamente la siguiente figura nº 63, las pausas contribuyen de forma decisiva a caracterizar los patrones rítmicos y entonativos de la lengua, de modo que cualquier desviación en este sentido altera y afecta a los demás componentes, como fue el caso en las desviaciones cometidas por los aprendientes marroquíes de ELE.

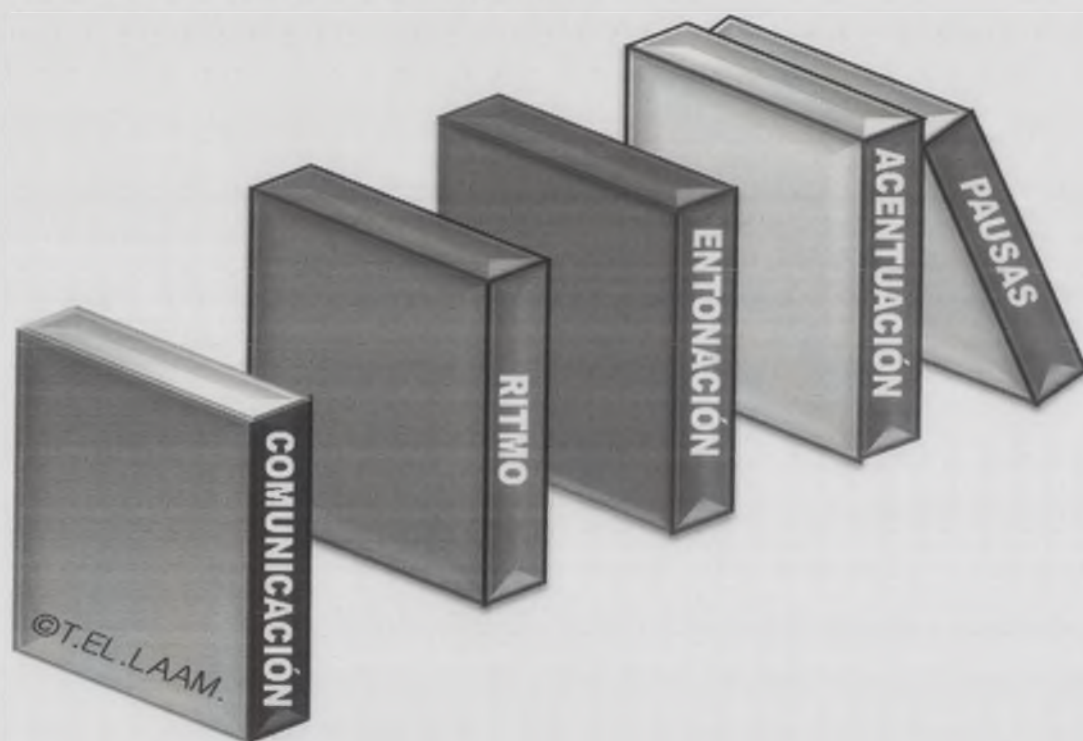


Figura 63: El impacto de las desviaciones relacionadas con las pausas.

Según se representa simbólicamente en esta figura, las pausas son un componente suprasegmental íntimamente ligado con la entonación, el ritmo y la acentuación. Su distorsión produce un efecto parecido al efecto dominó, ya que en este juego de destreza, al dar un leve empujón a la ficha inicial, se provoca un efecto en cadena que hace que todas las fichas en hilera terminen cayendo. La estructura entonativa del español se construye mediante grupos entonativos, que son la agrupación de dos o más palabras que constituyen una unidad gramatical, unidad tonal, unidad de sentido, y que,

además, forman la unidad sintáctica intermedia entre la palabra y la frase, también conocido como sirrema (Quilis 1993: 372). Generalmente, el grupo entonativo del español suele coincidir sintácticamente con el sintagma, siempre que el sintagma no sea complejo. Una de las características de los grupos entonativos es que constituyen una unidad, por lo que no se puede intercalar pausas entre sus constituyentes. La frecuencia de las pausas, su colocación y la duración máxima son factores que hay que tener en cuenta a la hora de describir la interlengua de cualquier aprendiz de ELE.

Consecuentemente, un uso adecuado de las pausas, entre otras habilidades prosódicas, contribuye sustancialmente a mantener un canal de comunicación fluido, ya que hay elementos en las pausas que los oyentes suelen interpretar en términos de la personalidad del hablante. Aunque los juicios no siempre son acertados, lo cierto es que, por ejemplo, un habla con muchas interrupciones (pausas) denota inseguridad en el hablante. En cambio, cuando la duración máxima de las pausas es limitada, los oyentes suelen interpretar que se trata de un hablante muy extrovertido. Por su parte, una intervención oral, con un número razonable de pausas, se asocia con una persona comprensiva y que sabe escuchar. Lamentablemente, como vimos en el capítulo de identificación de errores, no es el caso de nuestros informantes marroquíes, que cometieron algunos errores en este sentido, lo cual quedó reflejado a veces en una producción excesivamente entrecortada, lenta, demasiado silabizada, plagada de pausas abundantes e innecesarias entre palabras, agravadas por vacilaciones y titubeos en la pronunciación de ciertas partes de los grupos fónicos, apocope de ciertas vocales átonas, por influencia de la reducción vocálica del ADM, a lo que hay que añadir la deficiente acentuación y alargamiento excesivo de vocales tónicas y átonas y un patente desconocimiento del concepto del resilabeo en español. Por otra parte, la presencia de pausas inadecuadas hace que las terminaciones entonativas que se encuentran antes de ellas sean también inadecuadas, por lo que el conjunto del enunciado es muy diferente al enunciado que realizaría un hispanohablante.

Todas las frases de del ítem suprasegmental sirvieron para comprobarlo, aunque se puso mucho énfasis en los cuatro enunciados primeros. En primer lugar, porque las pausas sirven para articular un mensaje en grupos fónicos que son, según se explicó anteriormente, los fragmentos de la secuencia hablada comprendido precisamente entre

dos pausas. Y, en segundo lugar, porque es en el ámbito del grupo fónico en el que tienen lugar fenómenos tan importantes de la lengua hablada como es el del resilabeo. Así, el ejercicio correspondiente a este ítem persiguió comprobar si los aprendientes marroquíes observan y respetan reproducen correctamente las pausas del español, especialmente el contraste equilibrado de la duración de cada grupo fónico de dichos enunciados. Es decir, se pretendió determinar si el contexto entonativo en el que se encuentra la pausa los aprendientes marroquíes de ELE intercalan o no pausa entre uno de ciertos constituyentes sintagmáticos inseparables en español, según señalan Quilis (1964:77) y Aguilar (2000: 103). Los aprendientes marroquíes cometieron un total de 41 errores que afectaron a todos los enunciados, especialmente los cuatro primeros, algo lógico, puesto que el aumento de la extensión del enunciado implica también una mayor complejidad de la estructura sintáctica del mismo. En los siguientes ejemplos (210) ilustramos algunas de las pausas incorrectas cometidas por los aprendientes marroquíes:

Inf.	Enunciado	Nº pausas
3	<i>No podemos (per) mitir—afirmaron todos—que nos supereÉEn / en la ciencia.</i>	1
4	<i>Cuando estÓOy / a tu lado, no me siento culpable.</i>	1
8	<i>Cuando vengas a vis-I-tarme, te DZÁAvaré / en coche.</i>	1
	<i>No podemos permitir / —afirmaron todos—que nos / superen en la ciencia.</i>	2
10	<i>Cuando vengas a visitarme, (te) / llevÁAré +A+ en coche.</i>	1
	<i>Cuando vengas—dijo la madre—, (te) dÁre +(UN)+ SI+ / un regaloÓ.</i>	1
	<i>(No podemos) permitir—afirmaron todos—que nos / superOn en la SIENA.</i>	1
	<i>¿(A qué) / hora te / acuestas ACUERDAS?</i>	1
12	<i>Cuando vengas / a ves-I-tÁArme, te llÁAvaré en coche.</i>	1
21	<i>CuÁAndo vengas—dijo la madre—, te daré / un regalo.</i>	1
	<i>No podemos permitir—afirmaron todos—que nos / superen /en la ciencia.</i>	1

Como se constata en estos ejemplos, se registraron 41 pausas, 40 vacías y una llena o sonora (informante 33). Se trata de estos elementos vocálicos alargados denominados sonidos de apoyo. Parece que estos elementos vocálicos alargados son las estrategias rítmicas más frecuentes encontradas en los aprendientes marroquíes para disminuir la velocidad del habla y ganar tiempo para reorganizar la lectura de las frases del corpus, sobrepasando con ello los límites de aceptabilidad comunicativa. Como se observa en los siguientes ejemplos (211), en varias ocasiones, el perfil temporal del enunciado no es el adecuado. Los aprendientes marroquíes de ELE suelen intercalar pausas que

dificultan la comprensión del mismo. Por regla general, estos aprendientes presentarán, como principales dificultades relacionadas con las pausas, las que se ejemplifican a continuación:

Entre pronombre y verbo:

- | | |
|----|--|
| 8 | (...) <i>que nos / superen en la ciencia.</i> |
| 10 | (...) <i>(te) / llevÁAré +A+ en coche.</i> |
| | (...) <i>que nos / superOn en la SIENA.</i> |
| | (...) <i>te / acuestas ACUERDAS?</i> |
| 21 | (...) <i>que nos / superen /en la ciencia.</i> |
| 33 | (...) <i>que nos / superen en la ciencia.</i> |
| 37 | (...)— <i>que nos / superÉEn en la siÉEnsia.</i> |

Entre verbo y artículo:

- | | |
|----|--------------------------------------|
| 40 | (...) <i>(te) dáre un / regÁAlo.</i> |
| 53 | (...) <i>(te) darÉE / un regalo</i> |

Entre adverbio y verbo:

- | | |
|----|--------------------------------|
| 37 | <i>CuÁAndo / vengÁAs (...)</i> |
|----|--------------------------------|

Entre artículo y nombre:

- | | |
|----|--------------------------------------|
| 40 | (...) <i>(te) dáre un / regÁAlo.</i> |
|----|--------------------------------------|

Entre verbo y preposición:

- | | |
|---|---|
| 3 | (...) <i>supereÉEn / en la ciencia.</i> |
| 4 | <i>Cuando estÓOy / a tu lado, (...)</i> |

Entre verbo e infinitivo:

- | | |
|----|--|
| 37 | (...) <i>No podemos / permitir (...)</i> |
|----|--|

Entre verbo y adjetivo:

- | | |
|----|--|
| 33 | (...), <i>no me siento / culpable.</i> |
| 40 | (...), <i>no me / siento / culpable.</i> |

Dentro de interrogativas directas parciales:

- | | |
|----|---|
| 22 | (...)¿ <i>A qué / hora / te / acuestas?</i> |
| 41 | ¿ <i>A qué horas / te acuestas?</i> |

Dentro de interrogativas directas totales:

- | | |
|----|---|
| 22 | ¿ <i>Compra /usted /algo, // caballero?</i> |
|----|---|

Se puede observar en estos ejemplos que aunque la extensión de los diferentes grupos fónicos es variable en un mismo informante y de unos informante a otros, y está condicionada por aspectos situacionales, psicológicos, fisiológicos, etc, como es el caso del informante 10, no obstante, a pesar de esa variabilidad, lo cierto es que en varias ocasiones notamos que, debido a estas pausas innecesarias, no existe correspondencia dentro y/o entre el grupo fónico y la estructura sintáctica y significativa del enunciado. Es decir, que ningún hablante competente en español pronunciaría (212) “(...) que nos /

superen en la ciencia" o "(...) (te) dáre un / regÁAlo." Y eso es así porque la persona conocedora de la lengua sabe que lógicamente no hay pausas, salvo alguna circunstancia anormal, en la pronunciación de estas agrupaciones de palabras.

La explicación de estas interrupciones es principalmente intralingüística, aunque caben varias interpretaciones, desde la complejidad general de las estructuras sintácticas del español y el patente desconocimiento del fenómeno del resilabeo, hasta cierta falta de fluidez lectora. Así, consideramos que las semejanzas y diferencias encontradas, en el análisis fonológico contrastivo, entre las lenguas previas de los aprendientes marroquíes de ELE y el español, para producir las pausas, no son indicios confiables. Por eso, cabe decir que las pausas son fenómenos de la lengua inducidos por otras causas, y no son esencialmente interlingüísticas, sino más bien intralingüísticas.

Son errores intrínsecos a la lengua, fruto de la idiosincrasia o características complejas propias de la lengua aprendida y, por tanto, comunes a todos aquellos los aprendientes que la adquieren, sea cual sea su lengua materna. En este grupo se integran los errores motivados por el dominio incompleto de la lengua meta. Ya hemos recalcado anteriormente que hay muchísimas desviaciones de L2 que tienen su explicación en dificultades propias de su estructura, como podría serlo, por ejemplo, las dificultades de los aprendientes marroquíes de ELE, citadas por Aram (2005: 16) o por El Madkuri (2007: 19), con *ser* y *estar* o con el subjuntivo del español. En este sentido, la complejidad de las estructuras sintácticas (grupos sintagmáticos o constituyentes más amplios) del español condiciona también la proliferación de las pausas inadecuadas. Es de sobra conocido que el número de pausas depende, en parte, de la división de un enunciado en más o menos grupos fónico. Las modalidades oracionales propuestas en el ítem correspondiente presentan serios problemas en su estructura: tanto en la ordenación de las ideas como en la relación entre las partes de la oración. Cuanto más largo es el enunciado, más errores cometerán los alumnos. Es lógico que sea así, puesto que el aumento de la extensión del enunciado implica también una mayor complejidad de la estructura sintáctica del mismo. Para demostrar la complejidad sintáctica del español y su repercusión sobre la proliferación de las pausas innecesarias, recurrimos a la reflexión de Goldman-Eisler (1973:32). Según este autor, a medida que el hablante avanza en la producción del habla espontánea necesita tomar tres tipos diferentes de decisiones:

- El primer tipo es una decisión de contenido (qué quiere decir);
- El segundo tipo tiene que ver con las decisiones sintácticas, debido a que el hablante antes de comenzar a producir un enunciado coherente, debe tener listo un amplio esquema sintáctico;
- El tercer conjunto de decisiones está asociado con la selección de las palabras que encajan en el esquema sintáctico.

Normalmente, estos tres tipos de decisiones deberían acarrear un retraso en la producción del habla. Esto implica que la planificación verbal y su ejecución vocal deben alternar, es decir, debe producirse una fase de planificación y luego una de vocalización. El proceso tiene una evolución paralela conforme el aprendiz no nativo de las lenguas citadas va avanzando en su aprendizaje. Por eso dice Poch (1999: 160):

Además, muchas veces, cuando el perfil entonativo del enunciado no es el adecuado, el estudiante extranjero suele intercalar pausas que dificultan todavía más la comprensión del mismo. Por regla general, los estudiantes de español lengua extranjera presentarán, como principales dificultades relacionadas con la prosodia, las que se enumeran a continuación:

- a) Cuanto más largo es el enunciado, más errores cometerán los alumnos. Es lógico que sea así, puesto que el aumento de la extensión del enunciado implica también una mayor complejidad de la estructura sintáctica del mismo.
- b) La realización de pausas inadecuadas se observa, especialmente, en los enunciados más largos.
- c) La presencia de pausas inadecuadas hace que las terminaciones entonativas que se encuentran antes de ellas sean también inadecuadas, por lo que el conjunto del enunciado es muy diferente al enunciado que realizaría un hispanohablante.

Otras causas las constituye igualmente el obvio desconocimiento de los aprendientes marroquíes del fenómeno de resilabeo en español. Es habitual que en algunas lenguas se produzcan solapamientos y posibilidades de unión de los segmentos o sonidos finales de una palabra con los de la siguiente. Pese a que el resilabeo, como hemos podido comprobar en el análisis fonológico contrastivo, es un proceso que se da en la mayoría de las lenguas, los estudiantes solo lo ponen en funcionamiento cuando ya tienen cierta fluidez en L2. Hasta ese momento en las fronteras de palabra se dan transiciones bruscas o incluso pausas. Como hemos podido comprobar en el análisis fonológico contrastivo, en español, y, en muchas otras lenguas, como el AC, y su variedad dialectal, el ADM, y el francés, se da este fenómeno relacionado con la ausencia de pausas entre las palabras. Cuando una palabra acaba en consonante y la siguiente

empieza en vocal parece como si la consonante que está en posición de coda pasase a ocupar la posición de ataque de la siguiente sílaba. La silabificación natural de una frase como (213) "mis abrigos", por lo tanto, no sería "mis.a.bri.gos", sino "mi.sa.bri.gos". En español, el fenómeno del resilabeo es algo que influye en la estructura rítmica de la frase, y genera en los alumnos la impresión subjetiva de un habla mucho más rápida, lo que disminuye su capacidad de comprensión. Un correcto conocimiento de este aspecto, en cambio, ayuda a mejorar la producción correcta de las pausas.

Fruto del desconocimiento de los aprendientes marroquíes del fenómeno de resilabeo en español son estos elementos vocálicos o consonánticos alargados, que hemos registrado y que consisten en lo que aquí se denomina sonidos de apoyo. Los sonidos de apoyo son las estrategias muy frecuentes encontradas en hablantes nativos para disminuir la velocidad del habla y ganar tiempo para reorganizar su discurso dentro de ciertos límites de aceptabilidad comunicativa. Se trata en muchos casos de estrategias incorrectas que dieron lugar a pausas innecesarias y una producción excesivamente entrecortada, lenta, demasiado silabizada, en ocasiones. (Ver ejemplo en [Video 11](#)) Todo produce la alteración de la fluidez y la organización temporal normal de los diferentes enunciados. Hablando de esta problemática que presentan las pausas y el ritmo en la producción de los aprendientes hispanohablantes del inglés, explica Gutiérrez Díez (2007: 32):

Por lo que respecta a las vocales y consonantes, se presentan y practican de forma aislada, ignorándose los fenómenos de asimilación, fusión y elisión propios de la cadena hablada, y, sobre todo, el papel determinante del ritmo en la modelación de esos fenómenos segmentales. La fusión y la elisión pueden considerarse como formas extremas de compresión duracional silábica o segmental, o como productos colaterales de dicha compresión, como instrumentos que contribuyen a dar mayor isocronía a los pies rítmicos.

Como hemos podido comprobar en el análisis fonológico contrastivo, las pausas dependen de las tendencias rítmicas generales y de los hábitos articulatorios de cada lengua, aunque comparten varios aspectos universales. Las pausas cumplen, ciertamente, una función estrictamente lingüística, que, por tanto, está sujeta a normas divergentes de una lengua a otra, pero en esta investigación, consideramos que dichas pausas, además de las de anteriores explicaciones intralingüísticas, se deben a la falta de fluidez lectora, factor válido que nos puede explicar este tipo de errores. En muchos casos algunas pausas se deben a una falta de práctica lectora en la lengua meta, más que la interferencia negativa de la lengua materna.

Así, las pausas inadecuadas detectadas, fruto de las vacilaciones, repeticiones y rectificaciones registradas tienden también, por lo general, a ser consecuencias de una falta de fluidez lectora. Por este motivo desde el comienzo, hemos establecido una nítida distinción, entre errores de la destreza productiva, es decir, los meramente articulatorios y los "lectores", que tienen que ver con una lectura inadecuada y que repercuten a su vez sobre la pronunciación. Los lectores son errores derivados de la percepción visual y aquí es donde hace su presencia uno de los enemigos de la adquisición de la fonética española: el texto escrito: la grafía. Las pausas inadecuadas detectadas en este perfil de los aprendientes marroquíes indican que se trata de aprendientes extranjeros principiantes que igualmente no dominan lo elemental de la lectura y no han alcanzado un nivel léxico avanzado. Errores típicos de este tipo son los grafo-fonológicos anteriormente analizados y cristalizados en las confusiones en la pronunciación de letras parecidas en su forma, omisiones, adiciones y sustituciones. En varias ocasiones, intentan autocorregirse en los errores, pero no lo logran en muchos casos, produciendo pausas inadecuadas, fallando irremediablemente y ralentizando mucho su pronunciación.

Los errores clasificados en este perfil son, pues, los que podríamos llamar errores lectores o visuales. Usualmente, los errores que quedan englobados en ellos son muy nombrados dentro de la literatura científica relacionada con los problemas de lectura. La lectura se ve en este caso contaminada por diversos errores que distorsionan el aspecto expresivo y compresivo de la misma y son los mismos que cometen los niños, por lo que, aparte de intralingüísticos, son también evolutivos o de desarrollo, y debidos a mecanismos o estrategias de tipo universal, y por lo tanto, independientes de la L1. En este sentido, el aprendiz marroquí parece adquirir junto con la lengua un sistema de reglas que va construyendo a partir del input que recibe, de forma un poco similar a como lo hace el niño que adquiere una lengua. Recordemos en este sentido, cuáles son los principales errores que pueden aparecer en la lectura de un niño:

- Lentitud lectora: Velocidad de lectura más baja que la esperada por la edad o nivel escolar del niño.
- Vacilación: El niño vacila o titubea ante una palabra o ante una determinada sílaba.
- Silabeo: Lectura lenta en la que se van remarcando todas las sílabas de las palabras.

- Repetición: El niño lee dos o más veces seguidas la misma sílaba o palabra. Los aprendientes marroquíes recurren continuamente a la relectura para conseguir la interpretación del texto, intercalando pausas innecesarias.
- Rectificación: El niño sustituye u omite una sílaba o palabra, pero finalmente rectifica y lee bien dicha sílaba o palabra.
- Cambios erróneos de líneas: El niño se salta una línea o bien repite la ya leída.
- Omisión: El niño deja de leer una o varias letras.
- Adivinación: El niño lee adivinando las letras o sílabas, leyendo palabras diferentes a las presentadas.
- Denegación: El niño omite una palabra por no ser capaz de leerla.

Recordemos que nuestros informantes tienen un B2 de español. Las pausas detectadas tienden también, por lo general, a ser fruto de una obvia falta de fluidez lectora. Adicionalmente, no todas las representaciones de nuestro léxico visual poseen el mismo umbral de activación: cuando hace mucho tiempo que no hemos visto escrita determinada palabra, es fácil que el tiempo necesario para su reconocimiento se incremente ligeramente, por comparación con el que empleamos al reconocer una palabra muy familiar, resultando de este proceso abundancia de pausas de todo tipo. Así, parece claro que cuanto menos fluida y rítmica sea la lectura, más probable es que el lector tarde en producirla y decodificarla. Sin duda, uno de los primeros y más directos indicadores acerca de cuál es la ruta de procesamiento que se está siguiendo al leer una palabra dada, es el tiempo que el lector emplea en decodificarla, ya que todo proceso cognitivo consume tiempo y, en consecuencia, es siempre mucho más lenta, y consecuentemente plagada de pausas, la lectura al comienzo del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, ya que se invierte tiempo en la articulación de la palabra escrita.

Por otra parte, con frecuencia se trata de alumnos que, simplemente, carecen de un buen léxico visual y, además; no han terminado de automatizar debidamente un suficiente caudal léxico. Sin un niño nativo ha acumulado suficiente conocimiento sobre los patrones de deletreo de las palabras y lo emplea para leer sin hacer uso de la recodificación fonológica, de modo que procesa secuencias familiares de letras, como si fueran unidades y sin tener que recodificar fonológicamente las letras que lo

constituyen, en el caso de los aprendientes de lenguas extranjeras, el acceso al significado de la palabra está mediado por un proceso de recodificación fonológica que implica la aplicación de una serie de reglas de conversión letra-sonido.

h) Errores relacionados con la entonación.

Cuando hablamos de enseñanza de la pronunciación, lo primero que nos viene a la mente son las dificultades de los alumnos extranjeros a la hora de producir sonidos. Pero en el habla de esos aprendientes extranjeros suele haber algo más que unos sonidos distorsionados: desplazamiento del acento a una sílaba átona; pausas donde no corresponde, etc., estructura rítmicas inusuales, lo que da lugar, al final, a entonaciones inadecuadas, etc. En fin, aun pronunciando correctamente y reconociendo los sonidos aislados de la lengua meta, el alumno extranjero suele tropezar con el muro, a veces infranqueable, de la entonación. Y es que, como bien dice Cantero (1994: 16), "solo en el laboratorio podemos encontrar sonidos o palabras aisladas, nunca en situaciones comunicativas reales."

Así, el acento extranjero se debe no solo a unos sonidos alterados, sino también a unos rasgos prosódicos peculiares. Es bien sabido que la entonación es uno de los elementos más importantes para conseguir mayor naturalidad en el habla. La causa de esto se encuentra en que, tal como vimos en el marco teórico, en la mayoría de las lenguas, la entonación juega un papel fundamental en la transmisión de la información, tanto lingüística (accento en las palabras, estructura sintáctica, modalidad oracional, etc.) como no lingüística (naturalidad, emoción, identidad del hablante, etc.). Por lo general, la entonación desempeña un papel primordial en la comunicación: contribuye de forma decisiva a la fragmentación del discurso en unidades semánticas menores, con el fin de facilitarle al receptor el procesamiento del mensaje. La entonación cumple además distintas funciones. En palabras de Quilis (1993: 410): "La entonación es la función lingüísticamente significativa, socialmente representativa e individualmente expresiva de la frecuencia fundamental en el nivel de la oración". La competencia comunicativa del hablante no solo le permite producir y reconocer el sentido referencial de los mensajes, sino también producir y reconocer actitudes ante ellos.

Las variaciones entonativas, que se manifiestan por medio de cambios en el tono, en la duración y en la amplitud de la onda sonora, aportan información sobre el contenido del enunciado, sobre la actitud comunicativa y sobre el estado psíquico y físico del

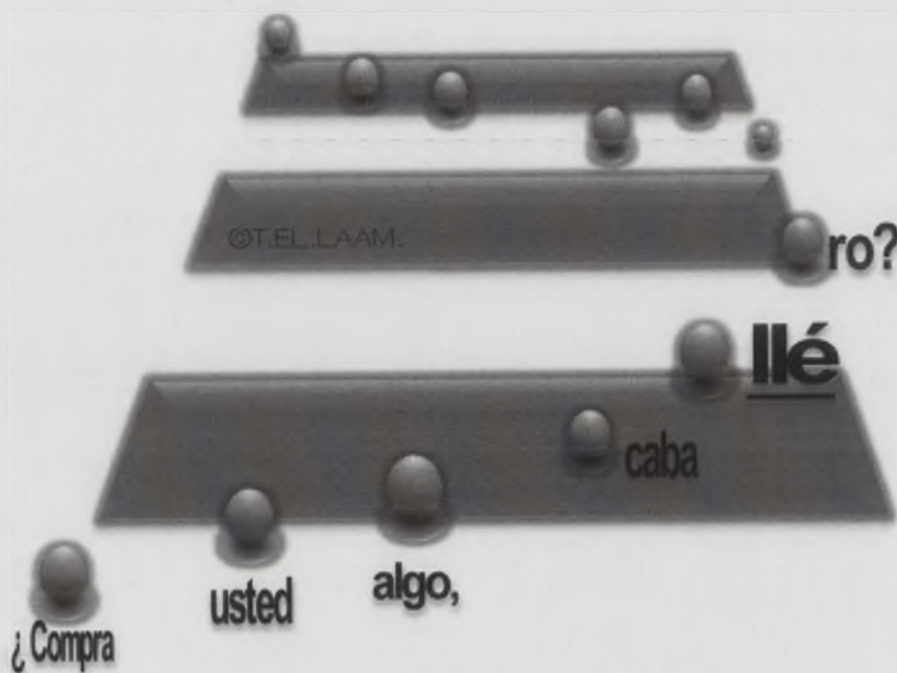
hablante. La tristeza, el cansancio, la alegría, la ansiedad o el enfado modifican la entonación. En este sentido, no solo importa lo que se dice, sino también cómo se dice. En palabras de Gil Fernández (2007:147): “La entonación puede ser indispensable para la comprensión de un enunciado o para la captación de los rasgos afectivos o actitudinales del hablante, y proporciona asimismo información sobre la propia situación comunicativa”. Por tanto, para generar una entonación de calidad lo más próxima posible a la natural, los aprendientes extranjeros de ELE deben dominar y partir de un modelo entonativo, propio de esa lengua y que represente cuantitativamente las relaciones entre la entonación y su información prosódica subyacente. Los tonos agudos suelen asociarse con estados anímicos emocionales, y los graves con situaciones depresivas. El ascenso del tono se utiliza para despertar el interés a través del interlocutor, lo que explica que el ascenso tonal caracterice a los enunciados no terminados, a las preguntas, a las expresiones afectivas. Por el contrario, el descenso del tono marca el final del enunciado afirmativo (tonema descendente), al no ser necesario mantener el interés y la atención del oyente.

Teniendo en cuenta todas estas puntualizaciones teóricas, entendemos la transcendencia y, al mismo tiempo, la gravedad de los errores cometidos por los aprendientes marroquíes, que afortunadamente no abundan. En general, los aprendientes marroquíes han hecho prueba de una excelente producción entonativa, como lo demuestra los bajos porcentajes de errores registrados. Consideramos que el carácter universal de los patrones entonativos, entre otros factores está detrás de este bajo porcentaje de errores. Ya hemos visto en la fase del análisis fonológico contrastivo que las tres lenguas previas de los aprendientes marroquíes y el español comparten los tonemas universales ascendentes, descendientes o horizontales, que caracterizan las frases declarativas (afirmativas y negativas), imperativas e interrogativas, con ciertas variaciones mínimas debidas a las particularidades gramaticales y sintácticas de cada lengua y aun cuando la entonación de la lengua natal de los alumnos sea muy distinta de la entonación de la LE, ellos se demostró que los aprendientes extranjeros de ELE son capaces de interpretar hasta cierto punto la entonación extranjera.

Ya hemos visto igualmente que en uno de los pioneros experimentos auditivos llevados a cabo por Cortés Moreno (1998: 98) con sinohablantes (residentes en Taiwán) que no saben absolutamente nada de español, se ha constatado cómo éstos captan el valor entonativo de una serie de enunciados españoles en un 56,39% de los casos. Estos

resultados van en consonancia con los de Cantero (1988: 46), quien realizó un experimento similar. Igualmente, los signos de puntuación juegan aquí un papel crucial en los escasos errores registrados, especialmente los iniciales, ya que preparan los aprendientes marroquíes a la entonación, aunque los signos de puntuación se revelan incapaces de traducir la infinita gama de diferencias y matices que la entonación aporta a los enunciados.

En cuanto a las desviaciones registradas y sus posibles causas, el recuento realizado demuestra que la identificación errónea de los patrones entonativos es más alta con los enunciados interrogativos, que se identifican como imperativos ([Visionar video 12](#) [Visionar video 13](#) [Visionar video 14](#) [Visionar video 15](#) [Visionar video 16](#))⁵⁴ y como declarativos ([Visionar video 17](#)), en contadas ocasiones. Dentro de la identificación errónea de los enunciados interrogativos merecen especial atención las interrogativas directas totales, especialmente las interrogativas acabadas con la palabra caballero, como lo ilustra la siguiente figura nº 64 donde la curva entonativa correcta corresponde a la trayectoria de las bolas azules y la errónea a la trayectoria de las marrillas:



⁵⁴ (Pulsar el enlace y la tecla Ctrl al mismo tiempo, para ver el video)

Figura 64: Ejemplos ilustrativo de los errores entonativos de aprendientes marroquíes de ELE.

Como podemos constatar en esta figura, en muchos casos, los aprendientes marroquíes distorsionaron especialmente la segunda parte de las interrogativas que debería terminar un tono ascendente. En otros casos se han registrado errores entonativos en la producción de las interrogativas disyuntivas, donde el primer miembro debería terminar en anticadencia, y el segundo en cadencia. Por otra parte, en contadas ocasiones, los enunciados declarativos se identifican como como interrogativos ([Visionar video 18](#) [Visionar video 19](#)), mientras en otras se registró la identificación errónea de los enunciados enfáticos e imperativos como interrogativos, ([Visionar video 20](#) [Visionar video 21](#) [Visionar video 22](#)) . A todo ello se añaden los casos de deficiente producción de los enunciados declarativos, imperativos e interrogativos, por falta de intensidad, abundancia de pausas, alargamiento vocálico, deficiente acentuación y la relajación articulatoria de los sonidos, que afectaron negativamente sobre las curvas entonativas. Se observa que en la producción entonativa de los aprendientes marroquíes entra en juego la ley del mínimo esfuerzo en todos los ámbitos: fónico, léxico, gramatical, etc.

En lo que atañe a las causas de los escasos errores registrados, descartamos completamente que sean debidas a la interferencia negativa de L1, es decir, a diferencias entre las lenguas previas de los aprendientes marroquíes de ELE y el español, tal como hemos visto en el análisis fonológico contrastivo. Aunque los patrones entonativos del AC, y su variedad dialectal, el ADM, no están rigurosamente estudiados, ni en la tradición fonética y fonológica árabe, ni en la occidental, los recientes estudios a los que hemos hecho referencia anteriormente revelan que dicha lengua no escapa a los patrones entonativos generales de las lenguas naturales.

Así, podemos decir que las tres lenguas previas de los aprendientes marroquíes y el español (Lauret, B., Tamam Hassan, Ibrahim Anis y Kamal Bashr, Conde Frías), comparten los tonemas universales ascendentes, descendientes o horizontales, que caracterizan las frases declarativas (afirmativas y negativas), imperativas e interrogativas, con ciertas variaciones mínimas debidas a las particularidades gramaticales y sintácticas de cada lengua. En las tres lenguas si la frase contiene un solo grupo rítmico, el tonema es generalmente descendente, o sea, su línea melódica termina en cadencia. El tono decae a partir de la última sílaba acentuada. Si la frase consta de varios grupos rítmicos, el tonema del grupo final es generalmente descendente. En las

interrogativas, el tonema final es generalmente ascendente. Por último, la entonación de las exclamativas en las tres lenguas se caracteriza por ascensos tonales seguidos de descensos bruscos.

Consideramos que estos errores son fenómenos de la lengua inducidos por causas más bien intralingüísticas, relacionadas con la complejidad intrínseca de este componente prosódico, el propio contexto de instrucción formal y con la metodología de su enseñanza, entre otras. Son, en general, errores intrínsecos a la lengua, fruto de la idiosincrasia o características complejas propias de la lengua aprendida y, por tanto, comunes a todos aquellos los aprendientes que la adquieren, sea cual sea su lengua materna. En este grupo, como hemos puntualizados anteriormente, se integran los errores motivados por el dominio incompleto de la lengua meta. Recordemos que nuestros informantes tienen un nivel B2 de español. Los errores detectados tienden también, por lo general, a ser fruto de una obvia falta de fluidez y de un dominio incompleto de la lengua meta y son normales en esta fase de aprendizaje. En efecto, con frecuencia se olvida que la entonación es también un componente lingüístico de suma complejidad, que el alumno extranjero necesita aprender, como también aprende las conjugaciones verbales, el significado y la pronunciación de cada palabra, etc.

Ya hemos visto que en varias ocasiones los casos de incorrecta producción de los enunciados declarativos, imperativos e interrogativos, se deben no solo a la falta de dominio y ejercitación en la entonación de la lengua meta, sino a otros aspectos interrelacionados con este componente prosódico, tales como la abundancia de pausas, debidas al desconocimiento del fenómeno de resilabeo, la falta de ejercitación de aspectos relacionados con la cadena hablada, como la sinalefa y la coarticulación, los excesivos alargamientos vocálicos, la deficiente acentuación y la relajación articulatoria de los sonidos, que afectaron negativamente sobre las curvas entonativas.

De esta forma, y, por citar solo el impacto de una incorrecta acentuación sobre la entonación, diríamos que un error acentual, por mínimo que sea, desvirtuaría por completo a esta última, puesto que los fenómenos del acento y la entonación funcionan al mismo tiempo: el acento de frase es el núcleo del enunciado, y su inflexión tonal es el núcleo del contorno entonativo. En palabras de Listerri (2003: 15): "La entonación es indisociable del contenido comunicativo de un enunciado y de su estructura sintáctica, constituyendo además el entramado sobre el que se apoyan, por así decirlo, los elementos segmentales". La función integradora de la entonación solo es posible cuando interactúan

una serie de elementos suprasegmentales, como el acento, las pausas y el ritmo. Así lo explica Gil Fernández (2007: 147):

Puesto que los segmentos se acomodan al marco prosódico y se articulan dentro de ese 'molde', cualquier deformación de la prosodia implica forzosamente una pronunciación defectuosa. La prosodia, por consiguiente, no sólo favorece la transmisión de los contenidos cognitivos o afectivos, sino que, desde un punto de vista estrictamente fonético, constituye el ámbito natural en el que se realizan y al que se ajustan los segmentos de cualquier lengua. En todas las lenguas, el ritmo y la entonación facilitan la segmentación de la cadena hablada en sintagmas y oraciones porque las pausas aparecen a menudo en los límites de estos grupos.

En la tabla 75, se puede comprobar hasta qué punto la abundancia de pausas y los excesivos alargamientos vocálicos distorsionaron y desvirtuaron por completo ciertas realizaciones entonativas de los aprendientes marroquíes. En la misma línea se sitúa Carmen de la Mota quien agrega (1998: 36):

A pesar de que somos conscientes de que el dominio de la entonación es preciso para conseguir una expresión oral adecuada a cada contexto, se observa en los alumnos que acceden a la universidad una tendencia a la monotonía melódica, especialmente en la lectura, y una persistente dificultad para introducir matices mediante cambios de entonación. Y esto es así incluso en el caso de los estudiantes que han de convertirse en profesionales de la lengua, ya sea porque necesitan dominarla como usuarios o porque pretenden especializarse en el estudio de la fonética.

Aparte de estas consideraciones intralingüísticas, y al hilo de la complejidad intrínseca de este componente prosódico, existen causas fisiológicas que están detrás de una deficiente entonación. La distorsión de algunos parámetros entonativos a veces es consecuencia de la dificultad articulatoria que supone conseguir variaciones muy rápidas de la cantidad de energía. La entonación depende de las variaciones melódicas efectuadas al pronunciar los enunciados, que van asociadas a cambios en la duración y en la intensidad de los sonidos emitidos. Aunque cada hablante posee habilidades entonativas en su L1, no le resulta cómodo ni fácil modificar voluntariamente la altura del tono generado en la laringe, cuando se trata de una nueva lengua. No es fácil para un aprendiente de una lengua extranjera modificar el tono de la voz para que resulte especialmente grave al final de una orden o muy agudo al final de una pregunta. Es quizás lo que explica la reiterada identificación errónea de los enunciados interrogativos, como imperativos o como declarativos por parte de los aprendientes marroquíes.

Desde una perspectiva fisiológica y neurobiológica, también parece justificable considerar la entonación como un aspecto complejo. Según Maximiliano (2002: 45), generalmente, entre el 90 y el 95% de las personas, los centros del habla se hallan ubicados en el hemisferio cerebral izquierdo -que opera en sentido analítico y lineal-; no obstante, el hemisferio derecho -que opera en sentido sintético y en paralelo- también interviene en el procesamiento del habla. La acentuación se reconoce y se produce preponderantemente en el hemisferio izquierdo, pero la entonación (al igual que las relaciones espaciales, el movimiento, el color, la música y las emociones) se procesa en el hemisferio derecho. Siendo, pues, que los distintos tipos de información fónica segmental, acentual, entonativa, etc.- son objeto de un procesamiento por separado, sólo la coordinación de ambos hemisferios permite que podamos codificar y decodificar mensajes orales. En consecuencia, la enseñanza ideal es aquella que va dirigida a ambos hemisferios, explotando tanto los recursos verbales como los no verbales. Así explica la cuestión Gilbert (1978: 309): "Dado que la pronunciación es, en esencia, una tarea especial -y melódica, en el caso de la entonación-, quizá las explicaciones verbales no vayan dirigidas al hemisferio oportuno". Blumstein (1995: 351) señala otra diferencia sustancial entre el componente prosódico y el segmental y que confiere al primero un indudable carácter complejo: en los casos de afasia, la acentuación y la entonación de los pacientes quedan notablemente menos afectados que los sonidos de la lengua.

La razón de que los múltiples aspectos complejos de la entonación se vayan adquiriendo progresivamente es lógica: el fenómeno de la entonación viene determinado por factores lingüísticos, paralingüísticos, pragmáticos. Por supuesto, un niño de tres o cuatro años ya sabe enunciar, preguntar y exclamar. Sin embargo, estas funciones básicas de la entonación se implementan de modo distinto, según la situación de habla (una fiesta familiar, una reunión profesional, una conferencia, etc.). Existen funciones lingüísticas que, de ordinario, un niño no cumple (p. ej., reservar una habitación de hotel), actos de habla en los que no participa (p. ej., preguntar las tarifas de cada temporada) y relaciones que no experimenta (p. ej., recepcionista-cliente). Debido a los ámbitos comunicativos limitados en que el joven hablante se desenvuelve, todavía no tiene ocasión de practicar determinados contornos entonativos. Es cierto que a una edad temprana los niños ya tienen un cierto dominio de los entonemas de su L1, pero para la adquisición de la amplia gama de funciones asociadas a ellos son precisos varios años más, según apunta Cruttenden (1986: 173). Ciñéndonos al caso de la entonación

española, y, basándonos en el experimento de Cortés Moreno (2001c: 62), sostenemos que la entonación no es un fenómeno lingüístico fácil y rápido de adquirir en la L1 por los aprendientes marroquíes de ELE. Admitimos que su adquisición se inicie a una edad temprana, pero se constata que la capacidad de percibir y producir la entonación en la L1 sigue progresando y completándose e incluso después de los veinte años de edad. Así, no es de extrañar que sea uno de los componentes que mayores dificultades le plantean a los aprendientes marroquíes de ELE.

Pero las causas a los errores de la entonación aún van más allá. Según Cantero (1994: 16), el modelo de lengua que enseñamos a nuestros alumnos, generalmente la lengua estándar, es también una fuente válida que explica los errores entonativos de los aprendientes marroquíes de ELE. Si este modelo no suele entrar en contradicción con la lengua hablada y aceptada por los nativos, sin embargo, con la entonación no ocurre lo mismo: por más que quiera hablarse de «modelos entonativos estándares», tales modelos apenas recogen las realizaciones entonativas relevantes lingüísticamente; es decir, dejan de lado la llamada «entonación prelingüística»⁵⁵, mediante la cual se integran la unidades fónicas del discurso de tal modo que permiten su comprensión, como manifiesta Cantero (1994: 26). Justamente, es la entonación prelingüística la barrera que se interpone entre nuestros alumnos y la comprensión auditiva de los discursos de sus interlocutores nativos. El resultado es que nuestros alumnos, buenos conocedores de la lengua estándar, tendrán dificultades para acceder a los discursos concretos de sus interlocutores nativos porque estos organizan la materia fónica de su lengua según un acento local que nuestros alumnos no ha aprendido a discriminar. En este sentido, se interroga Maximiliano Cortés (2002: 25):

Y qué ocurre con los errores de entonación? Ahí el contexto también desempeña un papel clave. Ni siquiera los nativos entonamos de forma estándar cuando charlamos en una situación informal con interlocutores de confianza. El hablante es consciente de que, con unas pistas mínimas en esos ámbitos, el interlocutor será capaz de interpretar el mensaje correctamente. El caso del alumno extranjero es un tanto distinto, sobre todo en los niveles iniciales. Su dominio de la entonación no le permite, por lo general, esa economía lingüística. En cualquier caso, el contexto lingüístico y extralingüístico (situacional) contribuyen a aclarar si el alumno está preguntando, declarando o exclamando, aun cuando sus

⁵⁵ Cuando hablamos de entonación prelingüística nos referimos al juego de grupos fónicos en los que se divide el discurso, cada uno de los cuales con un núcleo propio —una sílaba tónica puesta de relieve sobre las demás sílabas tónicas— y con una cadencia tonal característica —un contorno entonativo—, así como al ritmo de la enunciación —los «pies rítmicos» sobre los que se organizan las unidades en cada grupo fónico.

curvas entonativas se alejen de los patrones de la lengua. Cuando una alumna le dice a su profesor de español «¿qué elegante vienes hoy?», probablemente éste comprenderá que lo que ella quiere decir es «¡qué elegante vienes hoy! Y si le dice «has estado alguna vez en Japón», el profesor no tendrá dificultad en comprender que lo que la alumna desea es formular una pregunta: «¿has estado alguna vez en Japón?».

Como explica Chun (2002: 143), un serio problema para la didáctica de los valores discursivos de la entonación lo constituye el hecho de que los intercambios comunicativos que se producen en el aula no son naturales, en el sentido de que con frecuencia es el profesor quien dirige el discurso, y no los estudiantes, por lo que estos no aprenden a conducir la conversación ni a provocar ciertas reacciones en su interlocutor como lo haría un hablante nativo. Es decir, no aprenden a interrumpir para tomar ellos la palabra, ni a pedir aclaraciones sobre un término determinado y no sobre una oración completa, por ejemplo. Además, sean del tipo que sean sus intervenciones presentan muy a menudo un patrón entonativo interrogativo, como si, marcadas por la inseguridad, estuvieran pidiendo consciente o inconscientemente la evaluación positiva o negativa por parte del profesor

La metodología utilizada en la evaluación y la corrección fonética se basa en los ejercicios tradicionales de repetición, que son ciertamente útiles como instrumentos de evaluación, ya que le permiten al profesor comprobar de un modo sencillo en qué medida el alumno es capaz de percibir y reproducir unos modelos entonativos. Sin embargo, en estos ejercicios, donde abunda el tono autoritario de las tradicionales fórmulas escucha, repite y demás imperativos, tienen un inconveniente como instrumentos de adquisición prosódica. El modo de proceder es el siguiente: el alumno escucha y sin pensarlo repite.

Debido a las premuras impuestas, apenas si puede acceder a sus esquemas de conocimiento desarrollados para la LE, su interlengua, y se ve obligado a operar en el seno de la memoria a corto plazo. Aunque el alumno logre acentuar o entonar correctamente en ese momento, a largo plazo no existen garantías de que será capaz de transferir esa acentuación o esa entonación correctas a otra producción oral, máxime si se trata de una actividad de habla espontánea. La razón parece lógica: al alumno no se le ha brindado la oportunidad de operar de un modo activo y consciente con sus conocimientos de la LE almacenados en la memoria a largo plazo: si no ha podido

archivar la nueva información fónica del ejercicio, es evidente que tampoco podrá recuperarla cuando la precise.

Por otra parte, la deficiente entonación registrada en los aprendientes extranjeros de ELE en general, se puede explicar igualmente por el puesto marginal que sigue ocupando la entonación y los elementos suprasegmentales, en general, en el material didáctico. Basta con echar un vistazo a los libros de texto de español/lengua extranjera (E/LE) para hacerse una idea de que la entonación en la enseñanza del ELE brilla por su ausencia. En una revisión de tratados de fonética y fonología y de manuales de ELE (también de otras ocho lenguas), Cortés Moreno (1999) ha constatado que en una proporción considerable de las obras consultadas la entonación o bien no se menciona o bien ocupa un puesto secundario.

Aunque existen obras destacables destinadas al estudio descriptivo de la entonación (Navarro, 1957, Quilis, 1993 o Sosa, 1999, entre otras), se observa todavía una falta de materiales didácticos específicos. Pueden encontrarse algunas descripciones, recomendaciones y unos pocos ejercicios en los manuales de estilo de los medios de comunicación oral (por ejemplo, Telemadrid, 1993; Mendieta, 1993) y en los manuales destinados a mejorar la expresión oral al hablar en público (por ejemplo, F. de la Torriente, 1978; García-Caeiro et al. 1986; Bados, 1991; Cuervo y Diéguez, 1991; Alcoba et al., 2000). Se encuentra también poca información sobre la enseñanza de la entonación del español como lengua extranjera, según Cortés (2002: 94). Como se indica en Carbo et al. (2003: 7): "Sería necesaria la existencia de obras que ofrecieran una detallada descripción de los elementos segmentales y suprasegmentales, una sistematización de errores y una propuesta de ejercicios con soluciones para que el lector pueda autoevaluarse". Las razones que esgrime Cortés Moreno (1999: 93), que subyacen a esa marginación, son de diversa índole:

- En primer lugar, ni todos los diseñadores de materiales ni todos los profesores son conscientes de la importancia de la entonación.
- En segundo lugar, pocos profesores han tenido ocasión de estudiar el fenómeno entonativo, y menos aún de recibir una formación específica en didáctica de la pronunciación.
- La tradición fonológica es segmental: se centra en los fonemas y se ocupa poco de los fenómenos suprasegmentales (acentuación, ritmo, entonación, etc.).

- Profesores y lingüistas están de acuerdo en que la entonación es un fenómeno complejo y difícil de describir. De ahí surge la creencia de que es difícil, o incluso imposible, enseñarlo. Es precisamente esa complejidad la que hace inexcusable pasarlo por alto en la enseñanza de la LE.
- Otra de las creencias infundadas es que la entonación se aprende sencillamente a base de escuchar la LE en clase.

Por ello, Cortés Moreno (2002: 69) ironiza:

Es bien cierto que los profesores de E/LE no tenemos por qué ceñirnos fielmente a los materiales, pero lo habitual es que éstos condicionen en mayor o menor medida nuestras clases. Si, p. ej., el libro de texto dedica tres unidades a «combatir el temible subjuntivo», es probable que profesores y alumnos nos preocupemos mucho más por esa «quimera» que por ese otro «accesorio melódico-decorativo», esa especie de música ambiental, que sólo se menciona de pasada en un apéndice y al que sólo se dedican dos o tres actividades de relleno a lo largo del libro de texto.

En la misma línea se sitúa Cantero (1994: 18), al decir:

La enseñanza de la entonación, curiosamente, todavía encuentra más trabas y tiene menos tradición que la enseñanza de la pronunciación de sonidos y palabras aisladas, si exceptuamos la rica tradición inglesa. Es decir, nos preocupamos relativamente de la pronunciación de los segmentos, pero no de su integración en el habla. Es de notar la profunda contradicción que esto supone con los objetivos comunicativos de nuestra enseñanza. Porque no hay habla sin entonación, y porque la entonación es el primer fenómeno fónico con el que tropieza el oyente, tanto el alumno como el nativo.

Por último, y aparte de estas dos fuentes principales de errores, conviene subrayar que existen factores extralingüísticos que también pueden estar detrás de las desviaciones fonológicas y fonéticas detectadas y analizadas hasta el momento. No hay que olvidar que los errores de la pronunciación están sujetos a factores tan diversos que se hace necesario abordar sus causas desde un cierto eclecticismo, donde se puedan aunar explicaciones de diferentes disciplinas. En nuestro recorrido por la literatura especializada de enseñanza-aprendizaje de idiomas, en el marco teórico, ya hemos observado que numerosos autores otorgan al aprendizaje de una lengua extranjera y a sus errores causas y características especiales. En este sentido, hemos visto que hay una gran cantidad de factores de otro tipo que influyen en la adquisición de una segunda lengua y explican sus desviaciones. Así, numerosas investigaciones aluden a una serie de variables que influyen en dicho proceso: la edad, la facilidad para las lenguas, el contexto y la calidad de la instrucción, son algunos de estos factores. A veces, el mismo proceso educativo, la presentación del material o la actuación del profesor pueden inducir igualmente al alumno a error.

Existen, igualmente, otros factores que pueden influir en la pronunciación deficiente por parte de un estudiante extranjero. Entre los factores psicológicos podríamos citar la relación psicológica del hablante con la lengua que aprende, las expectativas, el autoestima, las metas, las emociones, la ansiedad, el estrés o el rechazo de un sonido por motivos personales. Por ejemplo, según Carranza (2008: 13), entre los estudiantes japoneses, las mujeres suelen presentar rechazo o incapacidad de pronunciar el fonema /r/, debido a que en japonés se considera un sonido claramente masculino, y conlleva una asociación con grupos violentos, como la mafia Yakuza (Vance, 2008: 89). Dichas investigaciones avalan, por otra parte, el importante papel que juegan los contextos educativos, socioculturales y familiares en los que está inmerso el alumno en el desarrollo de su competencia lingüística. Asimismo, algunos factores fisiológicos pueden impedir la correcta pronunciación, como la incapacidad de pronunciar un sonido determinado, la falta de predisposición (ser consciente de los movimientos articulatorios necesarios para la realización del sonido) o la incapacidad de percibir la diferencia entre dos sonidos.

Conscientes desde el comienzo de esta investigación que este constructo tan amplio de desviaciones fonológicas y fonéticas no se puede entender sin una interrelación de diversas dimensiones: la dimensión lingüística, la contextual y la dimensión emotiva-afectiva, recordemos aquí que, tras haber presentado los informantes y realizado la investigación curricular citada, se pasó a la segunda fase de la investigación que consistía en el diseño de los instrumentos de recogida de datos. Para perfilar un bosquejo general del grupo y recoger datos personales útiles para la investigación, se distribuyó un cuestionario a cada estudiante, compuesto por cuatro folios, (Ver modelo de cuestionario en el Anexo I), a través del profesor de estos últimos, y se les pidió que respondieran a las distintas preguntas que contiene. En la primera parte del mismo, titulado “Cuestionario sobre tu experiencia personal”, se pedían una serie de informaciones relacionadas con su propia experiencia como alumnos de español, mientras que la segunda parte del sondeo, titulada “Cuestionario sobre tu propia concepción de los errores de pronunciación”, consistía en una reflexión personal de los alumnos sobre su propio proceso de aprendizaje y en especial sobre las dificultades con las que se suelen enfrentar en dicho proceso.

De esta forma, se procuró que la valoración de los resultados de los datos de la investigación experimental se cruzara con la interpretación de estos cuestionarios.

Operando con todos estos datos, se pretende llegar a unas conclusiones que nos permitieran responder mejor a las desviaciones fonológicas y fonéticas detectadas y completar y enriquecer la investigación sobre sus diversas causas. Como es bien sabido, el trabajo con variables personales y afectivas ofrece un amplio abanico de posibilidades dentro de los estudios de ASL: desde cómo afecta el tipo de motivación al proceso de aprendizaje de una L2, hasta calibrar la influencia de factores como la edad, la formación o la percepción de la cultura de la L2. Todas estas opciones brindan al profesor-investigador la oportunidad de seguir indagando en el estudio de los procesos de aprendizaje y de los protagonistas de esos procesos, para llegar a una óptima comprensión de la realidad de esta problemática. Recuperemos pues algunos de estos datos recogidos en este cuestionario personal para completar nuestro análisis.

En el cuestionario se seleccionaron numerosas variables sociolingüísticas para observar su posible incidencia en la adquisición fónica del español por parte de los aprendientes marroquíes, a saber: la edad, lenguas previas, la motivación, el contexto educativo, el grado de exposición a la L2, entre otros. En consecuencia, procedimos al diseño de una encuesta con preguntas de respuesta múltiple que posibilite la obtención de informaciones sobre las dimensiones afectivas, cognitivas, sin desdeñar, naturalmente, aquellas informaciones de carácter personal (sexo), académica (centro de estudios, curso académico), sociolingüísticas (área geográfica de proveniencia). A título recordatorio, como criterios de selección de estos informantes se utilizaron la edad, el género, la lengua materna, el tipo de contexto educativo, los niveles de enseñanza y el área geográfica de proveniencia.

En cuanto a la primera variable del cuestionario, la edad, todos los informantes contestaron tener 19 años, por lo que se deduce que comenzaron a estudiar esta lengua en la Secundaria marroquí, a los 16 años de edad. Se trata aquí de un dato de gran interés para nuestra investigación. Dado que mucho se ha discutido sobre la existencia de un período crítico (Lenneberg, 1967) o sensible (Mack, 2003) para la adquisición de L2 y LE, tener aprendientes con idéntico inicio de exposición al español, la pubertad, permitió barajar la hipótesis de que la edad puede también estar detrás que los errores y dificultades de pronunciación registrados en nuestra investigación, especialmente los fonológicos y los fosilizables, como la confusión vocálica, la deformación de las agrupaciones vocálicas, la producción de la interdental como alveolar, etc.

Numerosos estudios han demostrado que los aprendientes que se inician en el estudio de un segundo idioma durante la niñez disponen de una mayor ventaja comparativa sobre los aprendientes adultos en diferentes aspectos lingüísticos como la gramática, la fonología y el procesamiento del lenguaje, pudiendo llegar a mostrar un grado de dominio de esta segunda lengua como el de un hablante nativo. Por el contrario, es habitual que los aprendientes adultos muestren diferencias de actuación en una lengua extranjera respecto a los hablantes nativos, necesitando mayor tiempo para procesar la información y, en concreto a nivel fonológico, reflejen con mayor frecuencia diferencias en la percepción y en la pronunciación en la lengua extranjera.

Dentro de los factores internos la edad es una variable que desde el principio del estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) ha atraído gran cantidad de atención y controversia. Ya en 1967 Lenneberg apuntó la edad como el factor con mayor valor explicativo de dicha variabilidad, postulando su Hipótesis del Periodo Crítico, según la cual a partir de la pubertad resultaría imposible la adquisición de una corrección en la pronunciación de una L2 similar a la de un hablante nativo. Hoy en día se sigue atribuyendo a esta variable un papel decisivo, tal y como apuntábamos en el marco teórico, especialmente en lo que a la adquisición de la pronunciación se refiere, aunque continúa siendo objeto de controversia.

La supuesta existencia de un Periodo Crítico alrededor de la pubertad, a partir del cual ya no es posible alcanzar el grado de competencia fónica de un nativo en una lengua extranjera (Lenneberg, 1967), ha sido confirmada en numerosos estudios. Diferentes investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de la pronunciación han reflejado esa tendencia. Ya hemos visto cómo Scovel (1969) y Tarone (1978) investigaron la influencia de la edad en el grado de dominio alcanzado en la pronunciación de la L2, si bien la controversia existente sobre esta variable ha favorecido que el número de estudios dedicados a analizar el efecto de la edad en el proceso de adquisición de segundas lenguas y de la pronunciación en particular se extienda hasta la actualidad (Abrahamsson 2012), siendo esta la variable que ha sido analizada en un mayor número de investigaciones. En este sentido, uno de los mayores retos a los que se enfrenta un aprendiente adulto es la adquisición de una pronunciación en la lengua extranjera libre del denominado “acento extranjero”. Especialmente relevante para nuestro estudio es detectar la existencia de ciertos aprendientes marroquíes, como la informante 49, que, aunque habiendo comenzado la adquisición de nuestro idioma ya de adultos, han sido

capaces de contrarrestar los efectos de un aprendizaje tardío y la Hipótesis del Periodo Crítico, y han podido alcanzar un elevado grado de dominio de la pronunciación del español, y desprenderse en gran medida del característico acento extranjero.

En cuanto al conocimiento de una u otras lenguas y/dialectos, el 100% de los informantes había contestado tener experiencias como aprendientes de otras lenguas, en su totalidad francés. El informante 40, además conoce la variedad bereber llamada Tachelhit. Es un dato relevante, ya que puede explicar los errores de pronunciación procedentes de la interferencia negativa de la L2. En lo relativo a la adquisición y el aprendizaje de la pronunciación, la lengua materna constituye la base a partir de la cual los informantes marroquíes aprenden la lengua española. Ello no quita que estos aprendientes, con conocimientos de otra lengua extranjera aprendida previamente como el francés o cierta variedad del bereber, no muestren en la competencia de la nueva lengua rasgos de aquélla, aunque el punto de partida y, con ello la posibilidad de transferencias negativas, es principalmente la L1. Tal como vimos detalladamente en la fase de descripción, en el habla de estos aprendientes marroquíes de ELE, aparecen rasgos fónicos transferidos del sistema fonológico francés, aunque las transferencias desde la L2 recogieron, en líneas generales, pocas incidencias.

El conocimiento de una u otras lenguas y el factor "edad" pueden esconder tras de sí otra serie de variables puramente afectivas y psicológicas, como la motivación. En este sentido, la motivación que llevó a los aprendientes marroquíes al aula del español fue, en casi la mayoría de los casos, el 70 %, un el interés profesional, mientras un 30 %, o sea, nueve de los estudiantes dicen haber aprendido español por obligación, porque no ha sido admitido en la lengua extranjera preferida, mientras uno contestó que lo hace por el interés que les suscita el mero hecho de aprender una lengua, sin ningún motivo más. Por las respuestas obtenidas en esta segunda pregunta del cuestionario, podemos señalar que el interés de más de la mitad de nuestros informantes por el español, no es solamente por el "ocio" y el "interés general" (cultura y civilización de este país), lo que prima sobre todo es la "el trabajo". Varios encuestados adjudican las causas de la motivación al carácter práctico de los estudios, es decir, a la creencia de que el conocimiento de idiomas contribuirá y facilitará la inserción profesional del alumno. De todas formas, debido a este motivo, no es de extrañar que todos los alumnos de esta especialidad en Marruecos acaben dedicándose a la enseñanza, periodismo o la traducción. Que más de la mitad de los informantes aspiran a garantizar una salida

laboral en el futuro tiene su explicación sociológica en que los estudios universitarios en Marruecos están relacionados, como bien analizó El Madkuri (2007:16),

(...) con salidas laborales, así como con la mejora del estatus social y económico de las familias. Ello permite entender el hecho de que de familias con recursos mínimos han podido salir graduados universitarios y excelentes profesionales en todos los ámbitos. Costear los estudios de un hijo constituía una inversión, una forma de «salir de la miseria». El padre trabajaba duro para sacar adelante a uno de sus hijos, que es el que luego se encargaría de ayudar a la familia y a sus hermanos.

Sin embargo, el hecho de que un 40 % de los encuestados revelen haber aprendido español por obligación, porque no han sido admitidos en el idioma preferido, es igualmente muy sugestivo para nuestra investigación, en la medida en que puede indicar cierta desmotivación para el estudio de esta lengua, lo que puede traducirse en los errores registrados. Es lógico que la obligatoriedad influya de forma determinante y negativa en la motivación del sujeto hacia el aprendizaje. Conduce al fracaso y al sentimiento de frustración. Los factores afectivos o psicosociales son igualmente responsables en gran medida de la diversidad de la respuesta del alumnado de segundas lenguas. Realmente, cada vez son más los especialistas convencidos de que este tipo de variables influye de forma decisiva en los factores propiamente cognitivos en el desarrollo del aprendizaje de un idioma (por ejemplo, Brown 1980; Cook, 1982 o Verdía, 2002).

Por ello, es primordial investigar, por razones teóricas y pedagógicas, qué aspectos afectivos concretos de los fenómenos psicosociales como la motivación afectan al aprendizaje de la pronunciación. Las investigaciones sobre motivación en la adquisición de lenguas son un tema de preocupación creciente como constatan los numerosos estudios surgidos en los últimos años. Ya hemos visto en el marco teórico cómo la motivación está estrechamente relacionada con la autoestima y el sentimiento de seguridad del sujeto. Los resultados de nuestra investigación sobre este aspecto, coinciden en este sentido con los obtenidos por Bernau (2001, 10), al confirmarse que una autoestima positiva y la motivación aseguran que el proceso de aprendizaje no se detenga, mientras que si el alumno adolece de una baja autoestima y de la desmotivación no logrará alcanzar un nivel adecuado de aprendizaje. La autora afirma que la autoestima y la motivación varían según el tipo de tareas a las que se enfrenta una persona.

Si el alumno ama lo que aprende, cosechará buenos resultados, su autoestima es alta; por el contrario, si su motivación es negativa, ésta descenderá. La motivación es entonces otro factor a tener en cuenta para obtener el éxito final ya que, como afirma Baralo (1999: 36), este factor "determina que se produzca realmente una apropiación del conocimiento o que ese conocimiento no se arraigue". Si tanto el interés por aprender la lengua como la motivación del alumno son altos, lo aprendido quedará en la memoria; en caso contrario, desaparecerá fácilmente. En las universidades marroquíes, de la misma manera que en los institutos, se asiste a una demanda cada vez mayor del español, a la que ha acompañado la apertura de nuevos departamentos de lengua española.

Desde que se inauguró el primer departamento en Rabat hasta hoy, el panorama en las universidades marroquíes ha cambiado bastante, y cinco de las mismas ya cuentan con un departamento de Filología Hispánica, como el de Tetuán o Rabat, hasta ofrece la posibilidad de cursar Estudios de Tercer Ciclo. Sin embargo, aunque la demanda del español es cada vez mayor en Marruecos, y la opción predilecta entre los alumnos sigue siendo el inglés, además de que los centros marroquíes suelen desgraciadamente asignar, de forma obligatoria y arbitraria, los idiomas optativos en Secundaria, sin tomar en consideración la predilección del alumno por estas lenguas extranjeras.

El español, incluido en el Bachillerato marroquí desde los años sesenta, tiene una posición no exenta de vaivenes. Hoy los alumnos de colegial optan en su mayoría por el inglés, y desean seguir manteniendo esta opción cuando pasan al ciclo siguiente, es decir, al Tronco Común. El interés por el español existe, pero su espacio que sería el correspondiente a una tercera lengua extranjera, después del francés e inglés. Constituye una opción extremadamente difícil elegir, dada la compleja situación lingüística del país, analizada anteriormente. Entre las adversidades que sufre el español en Marruecos, Mohamed Najib Adoua (2012: 2), inspector de español en la Academia Regional de Fez, señala los siguientes:

- Los alumnos lo estudian por imposición.
- Prejuicios (economía española, arte...).
- Tópicos (El inglés es el mejor...).
- Resistencia de los padres.
- Resistencia de los directores (lobby).

- Influencia de los orientadores (recomiendan el inglés...)

Como consecuencias lógicas de esta triste realidad enumera el inspector citado:

- Frustración del alumno por no estudiar inglés.
- Falta de interés por el español.
- Cambio de clase o de centro si hace falta.
- Clases con cada día menos efectivos.
- Dificultades extra para los docentes.

Qué duda cabe que el estudio por imposición desencadena sentimientos de falta de responsabilidad y de conciencia de la utilidad de lo que se aprende. Así, cuando el aprendizaje idioma es obligado, como ocurre en el caso de casi la mitad de estos aprendientes marroquíes de ELE, la motivación disminuye, y por ende, el esfuerzo para alcanzar las metas. Es más, al ser esta edad susceptible de cambios emocionales e intereses personales y en la que surgen conflictos que diluyen el interés por el aprendizaje y la dedicación al estudio, es muy difícil mantener la motivación, especialmente en estos alumnos que no se les ha brindado la ocasión de cursar el idioma que aman. En este sentido, y como subrayó Guirora et al. (1972), en su teoría a cerca del ego-lingüístico, el adulto, al ser más autocrítico, sufre una mayor frustración. Lógicamente, en un contexto donde la propia institución asigna obligatoria y arbitrariamente una lengua extranjera, supone automáticamente un mayor aumento de desmotivación y rechazo hacia el idioma que los alumnos se han visto obligados de cursar.

Otra variable importante es la que aborda la necesidad de analizar los errores de pronunciación dentro del lugar geográfico en que ocurren y el contexto educativo de instrucción. El hecho de que los sujetos estudien esta lengua en una zona arabófona determinada condiciona igualmente el tipo de errores que cometen. De hecho, en el momento de la recogida del cuestionario, el 97 % de los informantes había contestado haber cursado estudios de español exclusivamente en su país, excepto un encuestado, el nº 49, que informa haber estado 18 meses en España, en el marco de vacaciones veraniegas desde el año 2006. Casi la mayoría no había estado nunca en un país hispanohablante, ni siquiera por motivos laborales o de ocio, ni había completado su formación realizando cursos en algún país de habla hispana. Por tanto, la mayor parte de

ellos manifestaban no haber vivido situaciones de inmersión lingüística y únicamente han estudiado español en un entorno académico. En concreto, la totalidad de los encuestados había estudiado español durante un periodo de tres años de la secundaria marroquí.

Por otra parte, el 90% de los entrevistados revelaron que suelen leer libros o revistas en español y ver programas de televisión española o escuchar radio en español, aunque no suelen escribir en español para mandar correos electrónicos, ni dispone de amigos españoles con los que practicar español. Como es bien sabido, muchos errores provenían de esta falta de exposición del alumno a situaciones de intercambios comunicativos reales en los que poner en práctica de manera contextualizada los conocimientos adquiridos en el aula. Como vimos en el marco teórico, una de las variables que con mayor frecuencia han sido objeto de estudio en las diversas investigaciones emprendidas, es el grado de exposición a la L2 y el tiempo de residencia en el país de la L2. Que el contacto con la segunda lengua influye en el proceso de adquisición de su sistema fonológico y sus hábitos articulatorios es algo unánimemente aceptado. Así, está comprobado que, con mucha frecuencia, las personas que residen durante un cierto tiempo en un país cuyo idioma desean aprender consiguen mejores resultados que aquellas otras que no han tenido esa posibilidad, tanto en lo que respecta a la percepción de los sonidos (Bohn y Flege, 1990) como en lo que afecta a su producción (Oyama, 1982).

En este sentido, Ellis (1986:145) sostiene que la información (*input*) que recibe el aprendiz de la L2 es generalmente diferente a aquélla a la que se expone el aprendiz de la L1, pues gran parte de los estudiantes de idiomas extranjeros aprenden su L2 en contextos formales a través de su profesor y de otros hablantes no nativos. En ese proceso creativo, el aprendiz incurre en errores que, como apunta Corder (1967:147), son altamente sistemáticos y constituyen “ventanas” que nos dan información sobre el nivel y de interlengua en que se halla el aprendiz y el contexto de aprendizaje. La importancia de estos errores radica en que proporcionan al investigador evidencia sobre la relación entre el contexto de aprendizaje y la naturaleza de desviaciones que se puedan cometer.

Uno de las principales dificultades tiene su explicación en el mismo contexto de instrucción formal en el que se desarrolla la competencia lingüística de estos

aprendientes marroquíes: la Secundaria y la Universidad marroquíes, un contexto de adquisición en el aula tradicional que no posibilita un mayor grado de contacto con el idioma y que tradicionalmente se ha centrado en la dimensión escrita de la comunicación, único mediador entre el alumno y los sonidos de la lengua meta. Un contexto que proporciona input en pequeñas cantidades, escasa producción oral auténtica, y suele centrarse más en la forma gramatical, y, por tanto, en el aprendizaje explícito e intencional, que en el significado o es un contexto de adquisición natural, ya que no favorece la interacción en la lengua extranjera, a menudo con hablantes nativos, en situaciones de uso real así como en su entorno cultural. Así pues, en la adquisición de lenguas extranjeras por parte de los adultos, en general, el progreso que se produce en la interlengua fónica se paraliza muchas veces antes de llegar a adquirir una competencia nativa. No ocurre así con las demás competencias lingüísticas (sintáctica, morfológica, léxica) en las que normalmente la interlengua sigue avanzando y no se detiene en su camino hacia la lengua objeto. Aunque existan también fosilizaciones, el grado alcanzado es mínimo en comparación con las que se producen en el ámbito fonológico.

La posible causa, según Bartolí (2005: 12), hay que buscarla en que el aprendizaje formal de una LE para los adultos se inicia a través de la lengua escrita y se centra en aspectos léxico-gramaticales, relegando la competencia fónica a algo secundario. Si a esto le sumamos la poca exposición del adulto a la lengua oral, como sucede habitualmente en el caso de aprendientes marroquíes de ELE, resulta difícil alcanzar una competencia fónica aceptable. No se trata, por tanto, de un contexto de inmersión que facilita no sólo un elevado grado de contacto con la lengua meta, sino además input de calidad y con la intensidad necesaria para que la adquisición implícita e incidental de lengua tenga lugar. Además, la adquisición de lenguas extranjeras en contextos naturales de este tipo permite a los aprendices verificar las hipótesis que formulan acerca del funcionamiento de la lengua meta, practicar ampliamente sus destrezas, cosa que facilita la automatización del conocimiento y contextualizar los aprendizajes de manera que resulten significativos para el aprendiz. En términos de la cantidad de input, los institutos marroquíes imparten solamente seis horas de español por semana. A esto debe sumarse la calidad del input: estos institutos solamente ofrecen la asignatura Lengua, por lo que en este último caso la enseñanza se concentra en la estructura de la lengua. Por lo expuesto anteriormente, es esperable que los encuestados evidencien un

uso mayor de formas propias de la interfonología que los que han estudiado en el marco de inmersión lingüística.

Con respecto a la autoevaluación de su opinión acerca del aprendizaje del español, y en cuanto a la primera pregunta de esta segunda parte del cuestionario, 25 encuestados, o sea el 83%, contestaron que la gramática es el aspecto más difícil, frente a cinco encuestados, es decir el 17%, que achacan dicha dificultad a la ortografía. Se trata de nuevo de un dato de gran importancia debido a su incidencia sobre el aprendizaje de la pronunciación, y concuerda perfectamente con lo visto en el marco teórico. Tradicionalmente, los profesores de lenguas extranjeras en general y los de español en particular no han dado demasiada importancia a la enseñanza de la pronunciación, debido a varias razones, entre ellas estaba el hecho de que se consideraba esencial el conocimiento de estructuras gramaticales y de vocabulario, conocimientos suficientes para tener una competencia lingüística apropiada.

Además, se hacía más hincapié en la enseñanza de la comunicación escrita, que era considerada más trascendente que la oral. Por otro lado, se pensaba que aunque un alumno tuviese un acento extranjero, éste no tenía por qué paralizar o dificultar la comunicación. Es interesante observar igualmente que ninguno de los informantes aludió a los errores resultantes de la comunicación oral, posiblemente porque en muchas programaciones didácticas de los cursos impartidos en entornos institucionales este tipo de ejercitación es casi inexistente, dando absoluta prioridad a la adquisición de conocimientos de tipo gramatical. Analizando las respuestas obtenidas en las preguntas de esta segunda parte del cuestionario que versa sobre la pronunciación del español, observamos que, en general, eran bastante homogéneas. Los resultados son muy interesantes y reveladores, ya que denotan que nuestros informantes no son en absoluto conscientes de que muchas de las dificultades de pronunciación, ni de la importancia de este último aspecto en la comunicación, ni de las similitudes y diferencias que los sistemas fonológicos presentan. Asimismo, no son capaces de determinar qué aspectos suprasegmentales perciben como difíciles en su proceso de aprendizaje, lo cual puede ser de gran utilidad para el profesor, para insistir especialmente en esas áreas problemáticas.

Con respecto a la segunda pregunta de esta segunda parte del cuestionario, curiosamente 23 encuestados, o sea el 77%, contestaron que la pronunciación no es importante la

pronunciación para comunicarse en una lengua, frente a 7, o sea el 23%, que creen que si es relevante. Igualmente 19 encuestados, o sea el 63%, contestaron que no le interesa mejorar su pronunciación, frente a 11 que opinan que le gusta su acento y no aspiran a hablar como un nativo. Por otra parte, el 80 % de los encuestados marcaron la casilla "No sé cuáles son mis problemas de pronunciación. No me doy cuenta de ellos". Excepto los seis encuestados que marcaron como aspectos difíciles del español el sonido [Ñ], [RR] y la entonación de las frases interrogativas, el resto de los encuestados manifestaron una sorprendente incapacidad para realizar una valoración sobre estas cuestiones. Se trata aquí de otro dato de gran importancia para nuestra investigación. Un aspecto esencial del problema lo constituye la falta de conciencia del aprendiz de la naturaleza de las dificultades a las que se enfrenta, de manera que al no ser capaz de detectar los graves errores fónicos que produce, los repite de manera continuada contribuyendo así a su fosilización.

En cuanto a la penúltima pregunta, 22 encuestados mencionaron como dificultades ortográficas más corrientes señalaron la puntuación y la ortografía de la <g-j>, <ll-y>, la <s-c>, etc. y las formas homónimas, es decir, aquellas palabras que se pronuncian igual pero que se escriben de forma distinta, como *baca* y *vaca*, por qué, porqué y porque, etc., frente a ocho que indicaron la acentuación como principal dificultad ortográfica del español. Por último, y respecto a la última pregunta de esta parte del cuestionario, preguntamos a nuestros informantes si han trabajado la pronunciación en las clases de ELE. La mayoría de los entrevistados, un 70%, o sea 21 de ellos, recalcaron la carencia de clases de pronunciación en todas las clases de ELE que han recibido hasta la fecha. Nueve informantes confesaron que en los cursos de español que habían seguido en Secundaria solo habían estudiado el alfabeto.

Estas respuestas tan llamativas, nos empujó a profundizar más en el fenómeno. Ya hemos reiterado en varias ocasiones que, a veces, el mismo proceso educativo, el material utilizado o la actuación del profesor pueden inducir al alumno al error. En un intento nuestro de indagar tal problemática y su repercusión sobre la pronunciación de aprendientes marroquíes de ELE, nos decidimos "deambular" por las librerías marroquíes de Casablanca y Rabat, en busca de los libros de texto del español programados en Secundaria marroquí por el Ministerio de Educación marroquí, y comprobar de cerca los métodos de enseñanza utilizados y el tratamiento que en ellos recibe la pronunciación. En este sentido, nos vimos obligados a empezar por una

pequeña investigación curricular, para determinar cuáles eran los objetivos y contenidos que componían la enseñanza de la pronunciación en su ciclo anterior: la Secundaria marroquí. De cada nivel hemos seleccionado un libro de texto de diferentes editoriales

Como este análisis pretende sondear el tratamiento de la enseñanza de la pronunciación en las aula ELE marroquíes, nos ha parecido oportuno centrarnos en el análisis de aquellos manuales que se usan en la mayoría de los institutos marroquíes de enseñanza de español como lengua extranjera, sin pretender ignorar la existencia de otros, aunque sean menos usados y difíciles de encontrar en las librerías marroquíes. Los libros de texto confeccionados y programados por el Ministerio de Educación marroquí para la enseñanza del español en Secundaria, ciclo de donde proceden nuestros informantes, son los que se desglosan en la tabla siguiente. Nuestro análisis se centró en libros de textos correspondientes al nivel inicial e intermedio (corespondientes al Cuarto de Colegial y Primero de Bachillerato, respectivamente), ya que creemos firmemente que aprendizaje de la lengua empieza forzosamente por su pronunciación y que este aprendizaje debe corresponder a los niveles iniciales. La siguiente tabla nº 39 recoge los libros de texto confeccionados y programados por el Ministerio de Educación marroquí para la enseñanza del español en Secundaria:

Libro de texto	Nº	Título
Colegial	2	<i>¡Hola compañeros!</i>
		<i>¡Qué bonito es el español!</i>
Tronco común	1	<i>Español para dialogar</i>
1º de Bachillerato	2	<i>Afianza tu español</i>
		<i>Español para progresar</i>
2º de Bachillerato	3	<i>Caminos de la eñe</i>
		<i>Convivencia</i>
		<i>Español para profundizar</i>

Tabla 39: Relación de métodos de ELE editados por el Ministerio de Educación marroquí para el ciclo de Enseñanza Colegial y Secundaria.

Así, al analizar el primer manual, “*¡Hola compañeros!*” (Ver en el Anexo V relación escaneada las unidades didácticas que componen este libro de texto), nuestra sorpresa fue grande, aunque previsible, en la medida en que llama poderosamente cómo la enseñanza de la pronunciación y técnicas de corrección fonética brilla por su ausencia. La única referencia a la pronunciación la encontramos en la página cuatro del libro de texto “*¡Hola compañeros!*”, programado desde el año 2007. La enseñanza de la pronunciación en este manual se reduce, pues, a una escueta explicación del alfabeto,

sin tener en consideración los problemas que puede conllevar la producción de fonemas en la segunda lengua, en adelante L2, a partir del sistema fonológico del que parte el aprendiente marroquí. Parece contradictorio y paradójico que los autores del este manual insistan en el prólogo que el libro de texto se ha elaborado partiendo de un enfoque comunicativo, sin hacer referencia alguna a la pronunciación. En este sentido, parece chocante que los manuales de ELE, como vimos en el estado de cuestión de nuestro tema, aúnen diversas tendencias metodológicas, en aras a dotar al estudiante de las estrategias y conocimientos necesarios para desenvolverse en el día a día, y no profundicen en la enseñanza de la pronunciación, limitada en la mayoría de los casos, a breves ejercicios de ciertos sonidos del español, tal como hemos podido observar el siguiente libro de texto programado "*Español para progresar*".

Dicho manual que consta de ocho unidades (Ver en el Anexo VI relación escaneada las unidades didácticas que componen este libro de texto). Cada unidad empieza con una presentación de los objetivos y termina con dos apartados, un apartado llamado "*¿Las sabías?*" donde se proponen actividades socioculturales y otro que está dividido en dos partes. Una se titula "A ver si te acuerdas", donde se evalúan los progresos realizados. La otra que se llama "*Mi diario*", donde se implica al alumno en la valoración de sus propias adquisiciones. La única referencia a la pronunciación que los autores llaman "*Fonética*", la encontramos en la presentación de este manual (2006:3):

Ante las dificultades que encuentran nuestros alumnos para realizar correctamente algunos fonemas vocálicos y consonánticos del español, se ha añadido un cuadro de Para pronunciar donde se cuenta con la ayuda del/la profesor/a para que preste una particular atención a la pronunciación de los sonidos típicamente hispanos.

Como podemos comprobar la tabla anterior, en el mercado editorial marroquí, existe bastante bibliografía sobre los libros de texto de la enseñanza del español, de la cual hemos seleccionado los manuales anteriores. No obstante, resulta llamativo cómo la abundancia, la concepción metodológica y el rigor presente en los objetivos teóricos perfilados por los autores de estos manuales sigue chocando, con los tratamientos pobres deficientes y, en ocasiones, inexistentes, de la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética.

De esta manera, si echamos un vistazo al libro de texto programado para primero de Bachillerato, *Español para progresar*, y las actividades de pronunciación programadas en estos manuales, incluyendo los de publicación reciente, se observará un abrumador

predominio de explotaciones didácticas y análisis estructurales clásicos y superficiales centrados en su mayor parte en ciertos elementos segmentales (sonidos vocálicos y consonánticos), sin tener en cuenta su integración en el habla, y en detrimento de los prosódicos (entonación, acentuación, ritmo, tempo y pausas), que simplemente brillan por su ausencia. En dicho manual, los contenidos fónicos tratados no superan la discriminación de ciertos pares de fonemas vocálicos y consonánticos, /e/-/i/, /o/-/u/, /c/-/z/, /l/-/ll/, /r/-/rr/, el sonido [x] y curiosamente los fonemas consonánticos, /t/-/d/ y /p/-/b/, que realmente, como hemos visto en el análisis contrastivo fonológico, son fonemas existentes en el sistema fonológico árabe, por lo que, en principio, no deberían haberse programado, ya que obviamente no les presentan ninguna dificultad a los aprendientes marroquíes de ELE. Además, el número de ejercicios dedicados a la pronunciación es muy reducido, en muchas ocasiones se limitan a uno por unidad.

Por este motivo, estudiosos como Llisterri (2003b), Iruela (2004), Bartolí (2005) y Giralt (2006), entre otros, alertan que en la enseñanza de ELE la pronunciación sigue estando desatendida y que no recibe el tratamiento adecuado, en especial en el ámbito del español para extranjeros. Ya Cantero (1994: 52) señala que el empleo que suele hacerse del enfoque comunicativo desatiende la dimensión fónica de la comunicación. Además, este autor subraya que, aunque existe un cierto interés por la pronunciación de los segmentos, no se tiene en cuenta su integración en el habla. Para él la entonación es el primer fenómeno fónico con el que se encuentra el oyente y no tenerla en cuenta supone una gran contradicción con los objetivos comunicativos de la enseñanza. Iruela (2004: 15), por su parte, hace hincapié en que “la pronunciación no ha seguido el mismo camino que otras áreas de la enseñanza comunicativa de lenguas, como la gramática o la expresión escrita”. Como consecuencia de esta desatención, Cantero (1994) señala que los docentes no saben cómo integrar la enseñanza de la pronunciación en el enfoque comunicativo, o en el más reciente enfoque por tareas, donde se viene denunciada dicha realidad por investigadores como Derwing y Munro (2005). Por ello, Cantero (1999: 37) advierte con razón que su integración en la clase comunicativa es imposible: la enseñanza de la pronunciación suele presentarse como anexo o apéndice sin relación alguna con el desarrollo, contenido y enfoque de las clases. La tabla siguiente nº 40 nos ilustra las actividades de pronunciación programadas en este libro de texto.

Lee :

Cuando yo digo "Diego",
digo "digo",
y cuando digo "digo"
digo "Diego".

Para pronunciar**/e/ /i/**

piso/peso - tela/tila - mesa/misa - queso/quiso -
mi/me - pila/pela - legar/ligar - vivi/vive -
rema/rima - lima/lema - sigui/sigue - picar/pecar

"Español para progresar" (2006: 23)**Para pronunciar****/s/ y /z/**

caza / casa taza / tasa
vez / ves haz / has
zumo / sumo pozo / poso
zueco / sueco loza / losa

Lee este trabalenguas :

Zoilo Zapico
zapatero de Zaragoza
pacientemente
repasa a Paz
su par de zapatos

"Español para progresar" (2006: 45)**Para pronunciar****/t/ /d/**

tos / dos día / tía
dato / dado té / dé
toma / doma suelto / sueldo
setas / sedas

Lee este trabalenguas :

Todo está contaminado
todo contaminado está
el descontaminador
que lo descontamine
buen descontaminador será.

"Español para progresar" (2006: 52)**Para pronunciar****/l/ /ll/**

polo / pollo legar / llegar
bolo / bollo lave / llave
lama / llama tala / talla
loro / lloro velo / vello

Lee este trabalenguas :

El suelo está enladrillado
quién lo desenladrillará
el desenladrillador
que lo desenladrillase
buen desenladrillador será.

"Español para progresar" (2006: 72)**Para pronunciar****/r/ /rr/**

Para / parra quería / querría
caro / carro cero / cerro
pero / perro

Para pronunciar**/p/ y /b/**

bollo/pollo bata/ pata
beso/ peso brisa/ prisa
boca/ poca basta/ pasta

"Español para progresar" (2006: 88)**"Español para progresar" (2006: 97)****Para pronunciar****[x]**

- [x] representa dos fonemas : /k/ + /s/
examen - exacto - exclusivo - excepción -
exagerar...
- México se escribe con "x", pero se pronuncia
como "g" de gente y "j" de Javier.
- La RAE permite escribir Méjico.

Tabla 40: Actividades de pronunciación programadas en el libro de texto "Español para progresar" (2006).

Como se puede comprobar de cerca en la tabla nº 40, las actividades sobre la práctica de la pronunciación, cuando realmente se hace, suele relegarse a ejercicios marginales ubicados al pie de las páginas y dispuestos a modo de discriminación fonética, sin relación alguna con el contenido, el enfoque o el desarrollo de la clase. Predominan en este manual las actividades y recursos de tipo conductista, basados en la fórmula del «escucha y repite», es decir, en la audición y la imitación, como señala Llisterri (2003a: 7), que no diferencian la enseñanza de la pronunciación de la corrección fonética, y que, además, no recogen los hallazgos (recientes y tampoco los menos recientes) realizados en el campo de la investigación del componente fónico. En masn este manual se presenta la relación entre grafía y sonido y son inexistentes la descripción fonológica y el análisis contrastivo fonológico entre la lengua materna del alumno y la lengua meta. A su vez, al igual que ocurría con todos los libros de texto programados, la mayor parte de las actividades se ocupan de los elementos segmentales, por lo general en sonidos aislados, en pares mínimos, en palabras aisladas o en enunciados sin contexto, a modo de trabalenguas, descuidando o dejando en un segundo plano a los elementos prosódicos, tan decisivos en la marca de acento extranjero de nuestros aprendientes marroquíes de ELE.

En definitiva, a pesar de los grandes avances que se han producido en la enseñanza de lenguas, la enseñanza de la pronunciación sigue siendo un área que se presenta totalmente desatendida desde el punto de vista de las propuestas didácticas. Así, en el aula de español como lengua extranjera no se suele dedicar ningún espacio para enseñar pronunciación y, si se hace, se siguen empleando métodos muy alejados de lo que serían el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas. En este sentido, es posible que los profesores piensen que no es necesaria la enseñanza de la pronunciación porque sus estudiantes la irán adquiriendo a medida que avance el proceso de aprendizaje de la lengua. Tal realidad queda reflejada en la propia la declaración de intenciones de los propios autores de este manual (2006: 4), donde se puede comprobar de cerca que la pronunciación no es un objetivo didáctico, ni una subcompetencia que el alumno debe dominar:

Los objetivos esenciales de este manual son:

- Consolidar y potenciar la competencia comunicativa en los alumnos desarrollando destrezas como la comprensión, la expresión oral y escrita y la interacción.

- Mostrar que la lengua y la cultura son aspectos indisolubles.
- Aumentar la motivación del alumno con diferentes actividades.
- Favorecer el trabajo cooperativo, en parejas y en grupo, respetando las opiniones ajenas y justificando las propias.
- Favorecer en el estudiante la conciencia de su forma de aprender y desarrollar la responsabilidad con respecto a su aprendizaje, reflexionando sobre sus adelantos y reconociendo sus necesidades para llegar a su propia autoevaluación.

Nuestras conclusiones en este sentido coinciden con las de Carbó, Llisterri, Machuca, De La Mota, Riera y Ríos (2003: 11), que sostienen que en la mayoría de los manuales publicados en España a los que se ha podido acceder (García y Sánchez, 1981; Sánchez et alii, 1982; Equipo Pragma, 1984; Martín Peris, 1984; Sánchez et alii, 1986; Miquel y Sans, 1989; Martín Peris y Sans, 1997; Cerrolaza et alii, 1998; Eusebio et alii, 1999) apenas se presta atención a la enseñanza de la pronunciación. En ellos se presentan la relación entre grafía y sonido, la función fonológica del acento, los patrones acentuales de las palabras en español y la relación entre modalidad oracional y patrón entonativo. Los métodos que van más allá y pasan de la descripción fonológica a la fonética son muy pocos.

No perdamos de vista que nuestro objetivo principal es la competencia comunicativa. En otro orden de cosas, la escasez de materiales didácticos para prestar esta labor es una realidad. La mayoría de docentes que desempeñan la labor suele prestar poca atención a la enseñanza de la pronunciación, no por creer que ésta no sea importante sino por carecer de materiales que se adecúen al enfoque comunicativo sobre el que, actualmente, se asienta la práctica totalidad de planes curriculares de los centros en los que se imparte español. Es más, aunque los profesores de lenguas extranjeras suelen ser conscientes del problema fonológico, raramente llevan a cabo un trabajo sistemático dirigido a la adquisición de los fonemas y de la prosodia de la lengua que están enseñando, ni a formarse a sí mismos en estos contenidos didácticos. Consecuentemente, difícilmente podrá cualquier docente corregir la indebida pronunciación como oclusivos de los aproximantes del español (un error muy frecuente, por ejemplo en el caso de los aprendientes marroquíes de ELE, si él mismo no tiene muy claro qué es un aproximante, qué es un fonema oclusiva y por qué el alumno marroquí tiende a pronunciar un en lugar de la otro).

Tal como indican Champagne-Muzar y Bourdages (1998: 152), es el propio enfoque comunicativo, el que ha separado la fonética como terreno de reflexión y de práctica

didáctica. A partir de la difusión de las ideas de Krashen y Terrell (1988:147), compartidas por el método comunicativo, la lengua oral es enseñada, en general, mediante la imitación de modelos presentados y aprendidos por los alumnos de manera global, sin recurrir al análisis de los elementos lingüísticos que los integran, ya sean éstos de naturaleza sintáctica, morfológica o fonológica, señala Germain (2001: 93). Pensamos que los responsables de tal marginalización son los propios presupuestos pedagógicos y lingüísticos en los que se basan los enfoques citados, y que se trata de un vacío que debe ser colmado. Es preciso realizar una revisión de la valoración que se le otorga a la adquisición del sistema fonológico dentro del proceso total de enseñanza-aprendizaje, así como sobre la forma en que se realiza el aprendizaje de este componente lingüístico, para comprobar de cerca esta carencia de la cual adolece la enseñanza de la pronunciación.

En suma, las conclusiones que podemos extraer del análisis de este capítulo y del cuestionario en cuestión evidencian que además de las causas lingüísticas (interlingüísticas e intralingüísticas) de los errores de pronunciación, existen factores extralingüísticos tan decisivos en el aprendizaje de este componente fónico y que pueden influir en la realización correcta o incorrecta de un enunciado por parte de un estudiante extranjero. Entre los factores hemos visto, la edad, el contexto educativo, la motivación, la relación psicológica del hablante con la lengua que aprende, las expectativas, el rechazo de una lengua por motivos personales. Que en el habla de los estudiantes los aprendientes marroquíes de ELE aparecen aspectos fónicos distorsionados no se debe solo a rasgos transferidos del sistema fonológico árabe o la apropiada complejidad de la L2, sino igualmente a otros factores: el contexto de enseñanza, las características personales de cada estudiante -su lengua materna, su exposición a la lengua oral, su caudal lingüístico, su motivación, etc.-, tienen un impacto directo en la mucha o poca dificultad que presenta la pronunciación del español.

Las variables que condicionan una buena pronunciación de una lengua no son precisamente las que siempre guardan relación la LM y la L2. Las particularidades psicológicas del alumno, su edad, el tiempo de residencia en el país o países en que se habla el idioma en cuestión, la cantidad de práctica activa que el estudiante desarrolla y su motivación de aprender son, como vimos en el marco teórico, factores mucho más decisivos para el aprendizaje de la pronunciación que el tiempo transcurrido en el aula

repitiendo sonidos o entonando oraciones. A la hora de fijar el énfasis que deberá concedérsele a la pronunciación dentro de un programa, el profesor necesariamente habrá de tener en cuenta no solo las causas lingüísticas (interlingüísticas e intralingüísticas) de las potenciales desviaciones registradas, sino también las variables individuales y psicológicas de los sus aprendientes marroquíes de ELE.

9.5. Análisis de los datos obtenidos.

Tras la identificación, explicación y explicación de las desviaciones más frecuentes de acuerdo con la taxonomía de errores previamente expuesta, se ha constatado que los errores interlingüísticos cometidos por los aprendientes marroquíes de ELE son relativamente los más frecuentes. Las desviaciones ocasionadas por transferencia interlingüística (2027 en total) son el capítulo más abundante de la taxonomía aplicada: el 88 % de las desviaciones registradas fue interlingüístico y siete de cada diez errores cometidos por los informantes tuvieron este origen en su LM, frente al 12 % de las desviaciones, en su mayoría de carácter suprasegmental (271 en total), que fueron de naturaleza intralingüística, como lo ilustra la siguiente figura nº 65:



Figura 65: Desviaciones inter e intralingüísticas de los aprendientes marroquíes de ELE.

Como podemos constatar en esta figura, a la luz de las explicaciones facilitadas a los diferentes errores registrados y desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa, es

especialmente significativa la presencia de desviaciones interlingüísticas, que representan más de los tres tercios de todas las producidas por los aprendientes marroquíes de ELE. La interferencia negativa, como proceso recurrente en la adquisición de L2 o LE, afectó a una gran variedad de elementos. A nivel segmental, hemos visto que en el habla de los aprendientes marroquíes de ELE aparecen rasgos fónicos transferidos del sistema fonológico árabe y probablemente originados a raíz de – o correlacionados con su L2. En este sentido, las subcategorías más representativas de la transferencia interlingüística han sido las de los errores relacionados con la confusión vocálica entre vocales medias y altas, las agrupaciones vocálicas del español, las de los errores derivados de la producción incorrecta de la vibrante múltiple /r/, como simple [r], tanto en posición intervocálica como [-r-], como en posición inicial absoluta [r-] o como la realización velar francesa [R], las de los errores derivados de la producción incorrecta del fonema /θ/, interdental fricativo sordo, como alveolar fricativo sordo [s], las de los errores derivados de la producción incorrecta, por fricativización del fonema lateral palatal sonoro /ʎ/, representado por la grafía <ll>, como [j] (fricativo palatal sonoro), y las de los errores derivados de la producción incorrecta del fonema /ɲ/, nasal palatal sonoro, como nasal alveolar sonoro más la vocal i [ɲ + i], etc.

Sin embargo, la interferencia negativa de la LM no se limitó, a fallos en la realización de sonidos concretos, sino que van más allá y afectó a los rasgos suprasegmentales. Se trata de estos rasgos que, en un principio, se podría pensar que no tienen trascendencia para la pronunciación, pero, en realidad, sí la tienen y mucha, como lo demuestra las ciertas desviaciones que cometieron nuestros informantes marroquíes en este sentido, lo cual quedó reflejado en una producción suprasegmental excesivamente entrecortada, lenta, demasiado silabizada, plagada de pausas abundantes e innecesarias entre palabras, agravadas por vacilaciones y titubeos en la pronunciación de ciertas partes de los grupos fónicos, apocope de ciertas vocales átonas, por influencia de la reducción vocálica del ADM, a lo que hay que añadir la deficiente acentuación y alargamiento excesivo de vocales tónicas y átonas y un patente desconocimiento del concepto del ritmo, la entonación y el resílabeo en español. El aspecto interlingüístico más relevante de este apartado, tanto por su frecuencia como por la amplitud de su alcance, es probablemente la dificultad que encuentran los aprendientes marroquíes de ELE con la acentuación (192 desviaciones). No obstante, no debemos olvidarnos de que dicha tarea supone también un alto grado de dificultad para los hablantes nativos. En consecuencia, enseñar

a los aprendientes marroquíes de ELE a ubicar adecuadamente el acento fónico, debe ser entendido como tarea urgente y prioritaria, como veremos en último capítulo dedicado a la corrección fonética y en el cual se ofrecen actividades correctivas y protocolos de actuación al respecto. Ahora bien, según lo observado en los aprendientes marroquíes de ELE y en lo relativo a la adquisición y el aprendizaje de la pronunciación española, la lengua materna constituye la base a partir de la cual se aprende la lengua alemana. Ahora bien, ello no implica que estos aprendientes con conocimientos de francés no muestren en la competencia de la nueva lengua rasgos de esta, pero el punto de partida y, con ello, la posibilidad de transferencias negativas es la L1. En este sentido, y siguiendo con las desviaciones interlingüísticas, observamos en la siguiente figura nº 66 que, por otra parte, las desviaciones producidas por transferencia de otras lenguas, el francés en este caso, es claramente inferior al de las desviaciones derivadas de la interferencia negativa de la LM (tan solo 174, frente a 1853 procedentes de la LM).

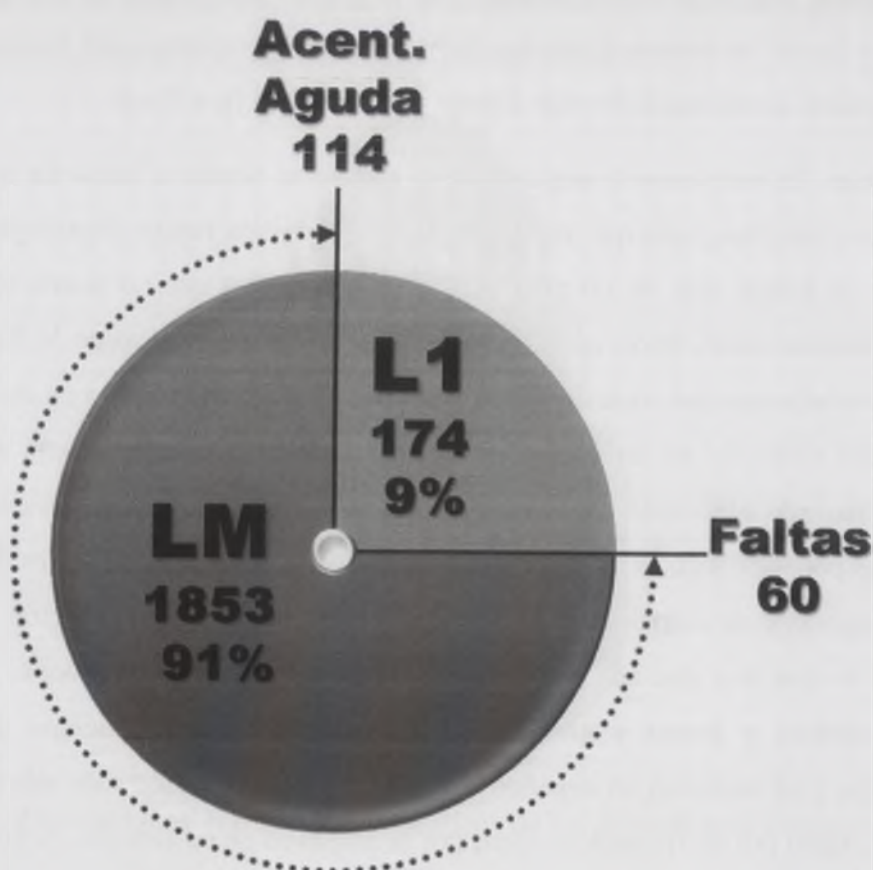


Figura 66: Comparación de desviaciones ocasionadas por interferencia negativa de la LM y la L1)

Como podemos constatar en esta figura, los escasos errores registrados en este sentido afectaron principalmente a la acentuación y a ciertas desviaciones grafo-fonológicas (60 faltas) que juntos no superaron el 9 % del total de desviaciones interlingüísticas. Ahora bien, las transferencias desde el francés, aunque escasas en número, destacan en algunos casos por su relevancia cualitativa, ya que la repercusión sobre el plano de la comunicación, como veremos el epígrafe siguiente, de las desviaciones registradas es considerable. Una parte importante de dichas desviaciones corresponde a la transferencia directa desde la L1 de aprendientes marroquíes de ELE, es decir, el francés: se han registrado hasta 114 errores de acentuación por identificación errónea de llanas como agudas. Los calcos grafo-fonológicos entre el francés y el español fueron relativamente escasos y muy fáciles de identificar. Los más frecuentes se produjeron en palabras del español que contienen las grafías <v>, <r> o <c>. Siguiendo las pautas de la ortografía francesa, esas letras fueron a menudo pronunciadas a la francesa. Como hemos analizado anteriormente, la presencia, aunque de escasa repercusión cuantitativa, de los fenómenos de transferencia desde el francés se explica por es la conciencia que tiene los aprendientes marroquíes de ELE de la lejanía entre los códigos implicados: el español y el árabe. Parece que estos aprendices, conscientes de la distancia que separa a su LM de cualquier del español, hubieran intentado en la medida de lo posible desechar su uso como referencia; a cambio, sabedores de la proximidad existente entre español y francés, habrían tomado este último como punto de apoyo en casos de duda o vacilación, o incluso de manera inconsciente en algunos contextos. En la teoría sobre adquisición de lenguas, el concepto de transferencia generalmente refiere a la incorporación de reglas del sistema de una lengua ya adquirida al sistema de una lengua en proceso de adquisición. Aunque según esta definición la transferencia se puede dar desde lenguas de estatus variado para un individuo: LM (lengua materna), L2 (lengua segunda), L3 (lengua tercera), LE (lengua extranjera), el caso que más opera, como observamos aquí, es aquel en que se transfieren reglas desde la LM del individuo a la L2 (lengua meta o lengua objeto) que está adquiriendo. Por otra parte, las desviaciones originadas en el propio proceso de aprendizaje de la lengua constituyeron el segundo capítulo más importante de la taxonomía. Las 271 desviaciones suprasegmentales, procedentes de la L2, constituyen el 12 % del total del corpus, y se repartieron de manera más o menos equilibrada entre los grupos de informantes. Prácticamente todos los informantes transfirieron al menos una vez; sin embargo, las desviaciones intralingüísticas (relacionadas principalmente con la entonación, pausa y la estructura

silábica), pese a su bajo número, poseen una importancia cualitativamente mayor desde el punto de vista de la comunicación como hemos visto anteriormente.

En definitiva, el proceso de transferencia forma parte de la gran variedad de estrategias que desarrolla el aprendiz marroquí de una lengua extranjera y su análisis cubre un amplio aspecto del complejo proceso de adquisición de una lengua extranjera. Los casos de transferencia interlingüística son muchos y variados, el análisis de las muestras evidencia la presencia de estructuras fonéticas que son el resultado de la interferencia de la lengua materna del informante. Cuando se trata de lenguas diferentes, la lengua materna influye de forma activa en la adquisición de la L2 como conocimiento preexistente al que el estudiante acude para superar ciertas carencias. En los primeros estadios de interlengua es normal que la influencia de la lengua materna sea mayor, ya que se conocen menos las oposiciones fonológicas propias del español, sobre todo cuando la L2 presenta un elemento muy marcado. Las áreas más problemáticas que encuentra un estudiante marroquí son, principalmente, la presencia en español de una oposición funcional que en su lengua no existe o la existencia de una misma categoría en ambas lenguas pero con usos invertidos. Estos datos concuerdan, hasta cierto punto, con los postulados actuales sobre la incidencia de los fenómenos de transferencia interlingüística en la interlengua de los aprendices, que otorgan una importancia relativa a tales la influencia negativa de la LM en el proceso de aprendizaje.

Estos datos demuestran que el análisis fonológico contrastivo experimental llevado a cabo con rigor científico es de suma utilidad para el lingüista y para el profesor de ELE, al margen de su utilidad teórica. El análisis contrastivo entre lenguas puede predecir dificultades que de otro modo serían invisibles. Es de gran utilidad para la elaboración de materiales didácticos destinados específicamente a este colectivo de arabófonos, puesto que facilita información de interés sobre ciertos aspectos contrastivos de índole fonética y fonológica entre la lengua materna y la meta. Sin embargo, aunque ambos grupos, los segmentales y los suprasegmentales, mantienen cierta divergencia, en lo que se refiere a las fuentes de desviaciones, las transferencias intralingüísticas, salvo en el caso del ritmo y la acentuación aguda, afectan más a los aspectos suprasegmentales, debido a los patrones universales de estos componentes prosódicos. Se demuestra con ello que el modelo de investigación del análisis contrastivo no explica todos los errores cometidos por los aprendices. Muchos de ellos no podían atribuirse a la interferencia de la lengua materna, tal como postulaba el análisis contrastivo, sino a otras fuentes que

hemos analizado anteriormente. Además, hemos complementado el modelo inmediatamente anterior con el modelo del Análisis de Errores. Así damos por supuesto que no todas las desviaciones de la norma ni los problemas y dificultades de adquisición de L2 tienen su causa en el proceso de transferencia de L1. Hay numerosas variaciones de L2 que tienen su explicación en dificultades propias de su estructura compleja.

En definitiva, la combinación entre los modelos del AC y el del AE ofrece resultados más fiables y complementarios entre sí, pues el AE puede comprobar o refutar las hipótesis contrastivas. Al final, ambos modelos persiguen un mismo fin: analizar la lengua que muestra el alumno de segundas lenguas. Por ello, Corder (1967: 19) considera con razón insuficiente la capacidad predictiva del Análisis Contrastivo. Dado que el Análisis Contrastivo había constituido un acercamiento parcial a la cuestión del error en la ASL puesto que gran número de errores no podía explicarse únicamente como consecuencia de la interferencia de la lengua materna, fue preciso ampliar sus causas. De este modo, se empezó a tener en cuenta los errores intralinguales, derivados de principios básicos del aprendizaje, tales como la hibergeneralización de la regla, la analogía, etc. Junto a éstos, se consideran también los errores de desarrollo, que proceden de las hipótesis que hace el aprendiz sobre la lengua meta que está aprendiendo a partir de su limitada exposición a ella, como explica Richards (1971: 174).

9.5.1. Validación de las hipótesis.

Una vez concluido el análisis fonológico contrastivo, hemos constatado que la interlengua fónica de este colectivo de alumnado extranjero suele tener muchos problemas de interferencia negativa, más a nivel segmental que suprasegmental, puesto que los elementos suprasegmentales -la entonación, la estructura silábica y las pausas- obedecen más a criterios y patrones más universales, por lo que los errores en esta caso son de naturaliza más bien intralingüística que interlingüística. Pues bien, en los resultados de nuestra investigación, hallamos datos que concuerdan con esta hipótesis, en la medida en que del total de 2298 producciones incorrectas, de las que 1793 desviaciones fueron segmentales, lo que supone el 78,02 % del total producciones incorrectas, y 505 desviaciones a nivel suprasegmental, lo que representa tan solo el 21,97 %.

También hemos constatado que las dificultades segmentales de los aprendientes marroquíes de ELE se plantean principalmente a nivel del tercer grupo de fonemas contrastados, es decir, los fonemas de la LE, sin equivalencia en la L1, y que, según la definición de Lado, son los más difíciles de reproducir. Por eso, los errores de pronunciación que más se cometen afectan a las agrupaciones vocálicas del español, las vocales medias /e/ y /o/ del español y francés y los fonemas consonánticos /r/, /θ/, /ʎ/, /ŋ/, inexistentes en las lenguas previas de estos aprendientes. A la luz de los resultados de nuestra investigación, hallamos datos que concuerdan perfectamente con estas hipótesis segmentales y las confirman, de acuerdo con estas comprobaciones:

a) Validación de la hipótesis relativa a la producción de las vocales medias /e/ /o/.

Habida cuenta de que las vocales españolas, como hemos visto en el análisis contrastivo fonológico, tienen diferente distribución o funcionan distintamente en la base articulatoria de su propia lengua, distinguiéndose entre sí sólo tres de las vocales existentes en español, que son [a] [i] [u], mientras que las dos restantes [e] y [o] funcionan, en su LM: el árabe dialectal marroquí (ADM), como alófonos sin valor distintivo, hemos conjeturado que es previsible que se dé lugar a constantes y sistemáticas confusiones entre las vocales altas por las medias y viceversa, especialmente si tenemos en cuenta que, en realidad esta confusión vocálica es uno de los rasgos sintomáticos que hace más fácilmente identificable el habla de un arabófono marroquí. Los resultados de nuestra investigación, avalan perfectamente esta hipótesis y la confirman, en la medida en que 133 errores están relacionados con la confusión vocálica entre vocales medias y altas, fenómeno que quedó muy bien reflejado en las producciones de los alumnos, en que la confusión entre las vocales altas por las medias y viceversa se produce constantemente, alzándoos, de este modo, el problema de la confusión vocálica como uno de los aspectos que más caracteriza la interlengua de este colectivo de alumnado extranjero. En consecuencia, esos errores dejan de ser hipotéticos y, a partir de ahora, ya podemos considerarlos reales y persistentes en la pronunciación de los aprendientes marroquíes de ELE.

b) Validación de la hipótesis relativa a la producción de las agrupaciones vocálicas del español.

Otro grupo de errores con que hemos conjeturado en la producción de los aprendientes marroquíes fue el relacionado las agrupaciones vocálicas del español, donde hemos

pronosticado que los problemas aumenten al enfrentarse los aprendientes marroquíes a secuencias de dos o más fonemas vocálicos contiguos, es decir dada la complejidad de los diptongos, triptongos y hiatos del español, era de esperar un elevado número de desviaciones en su pronunciación, máxime si consideramos que el triptongo y especialmente el diptongo, como unión de dos vocales en una sílaba, no existen en la LM de estos aprendientes, ni en su primera lengua extranjera.

Los datos avalan y confirman esta hipótesis. En este caso, se recogieron 326 desviaciones, los que supone aproximadamente 71,02 % de los errores vocálicos detectados. Dada la complejidad de los diptongos, triptongos e hiatos del español, era de esperar un elevado número de desviaciones en su pronunciación, como de hecho ocurrió. Es la mayoría de los casos, hemos visto como aprendientes marroquíes de ELE procedieron a deformar y simplificar estas combinaciones de vocales españolas, monoptongando los diptongos y triptongos e hiatos o sustituyendo las vocales que los forman por otras, debido a la dificultad de discernirlas.

- i) Validación de la hipótesis relativa a la producción incorrecta del fonema /θ/, interdental fricativo sordo, como alveolar fricativo sordo [s].

El fonema /θ/, fricativo interdental sordo, como hemos visto en el análisis fonológico contrastivo, existe en la L2 de los aprendientes marroquíes de ELE (el AC), pero al haberse desviado, en la LM, el ADM, hacia un sonido [t] (oclusivo dental sordo), preveíamos que fuera posible que los aprendientes marroquíes tuviesen serios problemas de pronunciación de este sonido. Consecuentemente, hemos conjeturado que en la pronunciación de estos alumnos, este sonido se produzca como silbante, lo que daría lugar al fenómeno conocido en España con el nombre de seseo, aunque en este caso, el fenómeno se debe a una confusión entre ambos fonemas el interdental y el alveolar y no a la pertenencia a un estrato social, ya que el sonido fricativo interdental sordo [θ] sólo se encuentra en la pronunciación ortodoxa del AC, habiéndose perdido en la dialectal. Los resultados de nuestra investigación, avalan esta hipótesis y la confirman, en la medida en que se ha comprobado, a la luz del análisis estadístico, que, debido a la desaparición de los interdentales enfáticos árabes en ADM, los aprendientes marroquíes han encontrado serios errores en este sentido. Así, como estos aprendientes no poseen este fonema en su lengua materna, frecuentemente lo asimilarán a un sonido que está próximo normalmente el alveolar [s], asociándolo con el fonema árabe de idéntico sonido [s], lo que dio lugar a realizaciones en su mayoría seseantes.

Precisamente 342 casos correspondieron a la producción incorrecta del fonema /θ/, fricativo interdental sordo, como fricativo alveolar sordo, quedando eliminadas así numerosos oposiciones pertinentes del ítem correspondiente.

- j) Validación de la hipótesis relativa a producción incorrecta /ʎ/ como [j] o de uno o ambos fonemas palatales como [dʒ].

Como se previa, se trata igualmente de una de las categorías de errores más pronosticables, al formular la correspondiente hipótesis. Cuantitativamente es el segundo bloque de errores consonánticos registrados. La hipótesis quedó totalmente confirmada con la abrumadora cantidad de desviaciones (316 casos) relacionada con la producción incorrecta del fonema lateral palatal sonoro /ʎ/, como [j] (palatal fricativo sonoro), asimilado en la casi totalidad de las producciones a la constrictiva palatal árabe [j]. Como hemos podido comprobar en el la descripción fonética del español, el fonema palatal fricativo sonoro [j] tiene una pronunciación central, articulándose con el predorso de la lengua contra la zona prepalatal, mientras que el fonema lateral palatal sonoro /ʎ/ tiene una pronunciación lateral, esto es, durante su articulación la lengua cierra la zona central de la cavidad bucal y por consiguiente el aire fonador sale por la abertura lateral que se forma entre los rebordes de la lengua y el paladar. Igualmente quedó totalmente confirmada hipótesis relacionada con la producción incorrecta de este fonema o ambos fonemas palatales /ʎ/ y /j/ como [dʒ], asimilándolo los aprendientes marroquíes de ELE al fonema palatal africado sonoro árabe /dʒ/, correspondiente a la grafía árabe <ج> (yim) (56 casos).

- k) Validación de la hipótesis relativa a la producción incorrecta de la vibrante múltiple /r/ como simple [r], tanto en posición intervocálica como [-r-], como en posición inicial absoluta [r-], o como la [R] francesa.

Se trata de una clase de errores más previsibles, al formular la correspondiente hipótesis. Como hemos visto en el análisis contrastivo fonológico, el fonema /r/ incluye, en español, dos sonidos diferentes: el vibrante múltiple alveolar sonoro y el vibrante simple alveolar sonoro, pero debido a que el fonema árabe /r/ corresponde al fonema /r/ español únicamente en su versión de vibrante simple, incluso a principio de palabra, era esperable que los aprendientes marroquíes pronunciasen la vibrante múltiple como simple, tanto a principio, a mitad de palabra, como en posición intervocálica. Los resultados de nuestra investigación, confirman esta hipótesis y la confirman, en la medida en que es una de las tipologías de errores más frecuentes en la producción de los

aprendientes marroquíes de ELE, como lo demuestran las 308 desviaciones detectadas en este sentido. De todas formas, se trata aquí de una de las mayores dificultades con que se encuentran la mayoría de los aprendientes extranjeros de español en el campo fonético, sea cual sea su lengua materna. Los aprendientes marroquíes no fueron la excepción.

A lo largo de nuestra experiencia docente, hemos comprobado que dicho sonido causa múltiples problemas a este colectivo de aprendientes de ELE, que parecen pasar por alto que cada uno de estos dos fonemas tiene en español un valor característico y propio. Navarro Tomás (1991: 116) considera que el estudiante debe trabajar "su propia habilidad imitativa", para lo cual considera decisivo el conocimiento claro del mecanismo de articulación de dicho sonido; debe aprender a tratar de modular correctamente ambas articulaciones de la vibrante, ya que, como insiste N. Tomás 1991: 116) "el uso de este sonido hablando español altera y deforma gravemente la pronunciación de este idioma". Asimismo manifiesta Gil Fernández (207: 502):

Y a veces no es tanto la complejidad intrínseca de los elementos lo que mayores dificultades provoca, sino la adquisición de los contrastes de los que forma parte en el sistema. Pensemos, por ejemplo, en que hasta un 75 % de las lenguas del mundo poseen algún tipo de consonante "r" (en cualquiera de sus formas posibles: alveolar, uvular, fricativa, etc.), pero, sin embargo, sólo un 18 % de esas lenguas oponen dos tipos de "r" en su inventario, como hace el español. Por lo tanto, el estudiante de nuestra lengua no sólo debe aprender a pronunciar una de las dos consonantes -lo cual quizá no implicara tanto esfuerzo, sobre todo porque las posibilidades de que un sonido parecido exista en su L1 son altas, como acabo de señalar, y tal vez la comunicación no se viera afectada en todos los casos-, sino que ha de adquirir el dominio del contraste, esto es de la oposición r / r, lo que sí supone una dificultad mayor.

- 1) Validación de la hipótesis relativa a la producción incorrecta del fonema /ŋ/, nasal palatal sonoro, como nasal alveolar sonoro /n/ + i.

Como estaba previsto, al formular la correspondiente hipótesis, se trata de una clase de errores que más abundarían en la producción de aprendientes marroquíes de ELE. El fonema /ŋ/, nasal palatal sonoro, no tiene parecido en AC y su variedad dialectal, el ADM, y en menor medida en la L3 de los aprendientes marroquíes, el francés, por lo que se esperaba que fuese una de los más problemáticos fonéticamente para los aprendientes marroquíes. Los resultados de nuestra investigación, confirman de sobra esta hipótesis, como lo acredita las 309 desviaciones detectadas. Como hemos podido comprobar en el análisis fonológico contrastivo el fonema /ŋ/ representa un sonido palatal nasal, no tiene parecido ni en AC ni en ADM, aunque el francés contempla un

fonema parecido. Por este motivo, resultó uno de las más problemáticas para los aprendientes marroquíes de ELE. Así, salvo la excelente pronunciación de los informantes 9, 24, 49 y 53, casi la totalidad de los informantes produjeron el fonema /ŋ/, nasal palatal sonoro, como nasal alveolar sonoro /n/+i.

m) Validación de las hipótesis relacionadas con los errores grafo-fonológicos.

El fonema /tʃ/, africado palatal sordo, aunque, como hemos visto en el análisis fonológico contrastivo, no tiene paralelo en AC y en francés, cuenta con una articulación idéntica en el ADM, especialmente en el norte del país, por lo que, como era previsible, no planteó ningún problema de pronunciación a los aprendientes marroquíes. A pesar de no figurar en el sistema fonológico del AC, el fonema en cuestión es perfectamente conocido por los aprendientes marroquíes de ELE.

El fonema /g/, velar oclusivo sonoro, con grafía <ga, gue gui, go, gu>, no existe en AC, pero, como en casi todas las variedades dialectales árabes, se encuentran realizaciones muy parecidas en la LM de los aprendientes marroquíes. Como era previsible, no presentó ninguna dificultad a los aprendientes marroquíes. Los resultados de la investigación avalan dicha hipótesis: solo, en cuatro ocasiones, los aprendientes marroquíes de ELE lo produjeron como [x], posiblemente por confusión ortográfica con la <j>. Igualmente, y tal como se esperaba, se registraron escasos errores (solo tres casos) en la producción del fonema bilabial oclusivo sordo. Aunque el sistema fonológico del AC carece del fonema /p/, la influencia del francés y, en la zona norte, del español hace que este fonema sea bien conocido por los marroquíes. Por otra parte, el fonema /b/, bilabial oclusivo sonoro, con grafía <v>, no causó dificultad alguna a los aprendientes marroquíes de ELE. Como preveíamos, podría pronunciarse a la francesa como [v], principalmente por alumnos arabo-francófonos, aunque ello, por otra parte, tal pronunciación les resulta de ayuda desde el punto de vista ortográfico. Solo en tres casos, ha sido detectada esta pronunciación.

Lo mismo sucede al pronunciar los fonemas /b, d/, en posición intervocálica, que los aprendientes marroquíes suelen identificarlos con aquellos de su propio sistema con los que más se asemejen. En este sentido, previamos que estos fonemas serían pronunciados como oclusivos, incluso en las situaciones en las que se fricativizan, debido a que, como hemos visto en el análisis fonológico contrastivo, en AC y su variedad dialectal, el ADM, se producen siempre como oclusivos y nunca como fricativos

(Corriente, 2006: 21), incluso en posición intervocálica. Los resultados de la investigación confirman dicha hipótesis. Así, hemos observado que los aprendientes marroquíes de ELE suelen realizar en este sentido un esfuerzo articulatorio muy superior al pronunciar las fricativas, lo que denotaría fuerte acento extranjero, aunque no hemos contado tales desviaciones como errores.

Como el sonido [h] mudo no equivale a ninguno ni en AC, ni en ADM, pero, al existir como tal en el sistema fonético y grafemático del francés, se esperaba que no presentara ninguna dificultad fonética para los aprendientes marroquíes. Los resultados de nuestra investigación, acreditan esta hipótesis, en la medida en que tan solo se registraron dos desviaciones del sonido [h], mudo, con grafía <h>, que fue asimilado al sonido aspirado glotal fricativo sordo árabe [h], correspondientes al informante nº 12. Como hemos subrayado en el análisis contrastivo fonológico, el problema se plantearía más bien en el caso de los arabófonos de Oriente Medio que, por influencia del inglés, tratan a menudo de pronunciar este sonido aspirado cuando lo ven escrito, pero como en Marruecos la influencia es mayoritariamente francesa y en esta lengua tampoco se pronuncia la [h], el problema tiene poca incidencia. Igualmente, era de esperar que el fonema /k/, con grafía <cu>, se produjera como [s], posiblemente por interferencia grafématica del francés. En ocho ocasiones, se registraron desviaciones de este tipo que ratifican parcialmente tal hipótesis.

n) Validación de la hipótesis relativa a la producción de las combinaciones consonánticas del español.

Se trata de una clase de errores que escasea en la producción de aprendientes marroquíes de ELE, debido a que las posibilidades combinatorias de las agrupaciones consonánticas, como hemos visto en el análisis fonológico contrastivo, son más amplias y grandes que en español, especialmente en ADM, en el cual la complejidad de los márgenes silábicos es mucho mayor que la del español, pudiendo llegar a haber hasta cuatro consonantes. En este sentido, se previeron escasos errores, debido a la interferencia positiva de la lengua materna de los aprendientes marroquíes y su L2, el francés, igualmente rica en agrupaciones consonánticas. Los resultados de nuestra investigación, avalan también esta hipótesis y la confirman, en la medida en que tan solo se han detectado 36 errores, dos correspondieron a las agrupaciones bilabial más líquida /br/, /pl/, y 16 errores a las combinaciones /n.b/, /n.θ/, /n.g/, /n.r/, /l.g/, /k.t/, /r.g/ y /s.t/, distribuidas en diferentes sílabas de las 14 combinaciones del corpus y 18 a la

agrupación /xs/ que fue producida [ek.s], en todas las posiciones, posiblemente por interferencia negativa del francés, incluso ante consonante, en posición intervocálica y ante <h>, aunque, como preveíamos, las dificultades se plantearon principalmente a principio de palabra.

De la producción de los informantes marroquíes se deduce claramente que existe una amplia homogeneidad en la producción de los grupos consonánticos del español, excepción hecha de los informantes 3, 22, 39, 5, 28, 8, 33, 12, 39, 12, 13, 47, 2, 39, 12, 34, 4, y 12, que han pronunciado incorrectamente los grupos consonánticos en cuestión, tanto en posición de coda como en la posición de ataque. Por tanto, se hace patente, que el filtro de la lengua materna de los aprendientes marroquíes en general ejerce aquí un papel primordial en la medida que facilitó la percepción y producción de los márgenes en la sílaba española.

- o) Validación de la hipótesis relativa a la producción de la estructura silábica del español.

En la formulación de la hipótesis relativa a la producción de la estructura silábica del español, hemos conjeturado que la estructura de la sílaba del español no plantearía mayores problemas a los aprendientes marroquíes de ELE, por lo que se pronosticaba, en principio, un bajo porcentaje de errores en la producción de la misma, excepto en determinados estructuras del español que son más marcados o complejos. Las razones que lo justifican vienen dadas porque en las lenguas naturales los procesos fonológicos resultantes de la distribución de segmentos en la estructura silábica y los márgenes silábicos están regidos por principios universales; el dominio en español del arquetipo silábico universal CV, el inventario de sílabas cerradas y complejas posibles en español es relativamente reducido y el español es una lengua de estructura silábica relativamente sencilla, como lo han demostrado varias investigaciones citadas en el marco teórico (Hualde, 2005; Núñez Cedeño y Morales-Front, 1999).

Los resultados de nuestra investigación avalan perfectamente esta hipótesis y la confirman, en la medida en que tan solo se han registrado 42 errores, lo que supone una media de 1,4 desviaciones por informante. En este sentido, la dificultad de la articulación de ciertas estructuras silábicas marcadas persiste en la pronunciación de los aprendientes marroquíes de ELE se debe a la falta de suficiente ejercitación de ciertas estructuras silábicas dentro del contexto fonético del español, más que la interferencia

negativa de la LM estos aprendientes. Por tanto, resulta evidente, cómo el filtro de la lengua materna de los aprendientes marroquíes ejerce de nuevo un papel principal en la medida que favoreció la producción de las diferentes estructuras silábicas españolas.

p) Validación de la hipótesis relativa a la producción del acento fónico del español.

Halbida cuenta de que la posición del acento fónico, como hemos visto en el análisis fonológico contrastivo, es variable de una lengua a otra, ya que en AC tiende a estar mayoritariamente en la antepenúltima sílaba, en francés, en la última, y en español y ADM en la penúltima y dado que, en las tres lenguas, este fenómeno no está informado por los mismos parámetros: tono, cantidad, intensidad y timbre, preveíamos que, por lo general, los aprendientes marroquíes de ELE, tendrían serios problemas en producir con corrección los patrones de acentuación del español y discriminar entre sílabas acentuadas e inacentuadas, cosa que podría agravarse si tenemos en cuenta que en el AC y su variedad dialectal, el ADM, no existe un sistema de acentuación, a nivel ortográfico. A parte de esta hipótesis general, hemos formulado otras dos. En principio, los resultados de nuestra investigación confirman la hipótesis general, como lo demuestran las 313 desviaciones registradas y que suponen el 62 % de los errores suprasegmentales, alzándose la acentuación como el principal problema suprasegmental que aqueja a los aprendientes marroquíes de ELE. En cuanto a la primera hipótesis en que preveíamos más desviaciones en las llanas, por ser el patrón acentual más frecuente⁵⁶ en español, los resultados ratifican igualmente dicha hipótesis y la confirman. Efectivamente, ha sido en las palabras llanas de la prueba, donde se ha producido el mayor número de errores (132 errores), o sea, casi el tercio de las desviaciones detectadas. Así, las llanas han obtenido el porcentaje más alto de acentuaciones incorrectas.

Respecto a la primera hipótesis, en que preveíamos interferencia negativa de la primera lengua extranjera hacia la segunda y, por tanto, acentuaciones erróneamente agudas, dado que el francés, tanto en el acento léxico como en el de frase, acentúa al final, los

⁵⁶ Precisamente las llanas representan el 79,5%, mientras que las agudas el 17,7% y las esdrújulas tan solo el 2,8%. Buena prueba de esta predilección de la lengua por los vocablos acentuados en la penúltima sílaba es el hecho de que muy a menudo los préstamos léxicos de otras lenguas 'se españolizan' haciéndolos llanos o graves mediante un cambio en la posición del acento: del francés *chauffeur*, agudo, tenemos el castellano *chófer*, llano; del esdrújulo inglés *limousine*, el español *limusina*, llano; del italiano *Paola*, esdrújulo, el español *Paola*, llano.

resultados de nuestra investigación confirman igualmente dicha hipótesis. De hecho, 114 errores, o sea, casi el tercio de las desviaciones detectadas corresponde a la interpretación errónea de las llanas como agudas. En gran parte de la producción de los aprendientes marroquíes de ELE predominó la acentuación aguda (114 errores), frente a la esdrújula (18 casos). Así, las palabras llanas se han confundido casi cinco veces más con las agudas que con las esdrújulas. En este caso, hay más interferencia negativa de la L2 que de la L1. Aunque el patrón de acentuación básico en ADM, como hemos visto en el análisis contrastivo fonológico, es el llano, solo en 60 casos los informantes transformaron las palabras esdrújulas y agudas del corpus en llanas. Finalmente, y respecto a la segunda hipótesis, en que hemos pronosticado que, por interferencia negativa de la LM, los aprendientes marroquíes de ELE tenderían a transferir el parámetro acentual de duración vocálica de LM en la pronunciación del acento fónico español, interpretando las vocales tónicas -y/o las atonas- como largas. De hecho, en los resultados hallamos algunos datos que concuerdan con esta hipótesis: en 18 ocasiones, los aprendientes marroquíes de ELE han producido las vocales tónicas y atonas como largas.

q) Validación de la hipótesis relativa a la producción de la entonación del español.

En cuanto a la hipótesis relativa a la producción de la entonación del español, hemos conjeturado que, debido a la universalidad de los patrones entonativos de las lenguas naturales estudiadas, tanto en el marco teórico, como en el análisis fonológico contrastivo, era previsible un porcentaje bajo de errores. En los resultados del nuestro análisis estadístico, hallamos datos que concuerdan con esta hipótesis. Efectivamente, tan solo se han registrado 57 desviaciones en este sentido, lo que arroja una media de 1,9 desviaciones por informante. Como hemos visto en el análisis fonológico contrastivo, todas las lenguas naturales utilizan las curvas entonativas, para expresar, bien sea cambios de significado relacionados con la categoría sintáctica de los enunciados, bien sea significados relacionados con la transmisión de emociones, estados anímicos o intenciones estilísticas. En este sentido, afirma Gili Gaya (1950: 61): "Los tipos ascendentes y descendentes, con sus grados intermedios, se dan en todas las lenguas de cultura, y tienen en todas ellas el mismo valor fonológico". Asimismo Navarro Tomás (1957: 154) defiende la existencia de una supuesta universalidad en la entonación expresiva: "En sus rasgos esenciales dicha entonación ofrece manifestaciones análogas en todas las

lenguas". Igualmente Cortés Moreno (2002:42) constata que en una prueba con 86 oyentes, quienes escuchan un total de 48 enunciados en una lengua que no entienden en absoluto (español o chino, según el caso), solo captan su valor entonativo en un 56% de los casos. Por este motivo, el mero hecho de considerar la entonación como un fenómeno universal, innato, expresivo ha llevado a pensar que no es propiamente un fenómeno lingüístico y arbitrario, diferenciado en cada lengua, como señala Cortés Moreno (2002). Según esto, podemos intuir la actitud de los participantes en una conversación en una lengua desconocida.

r) Validación de la hipótesis relativa a la producción del ritmo.

En la formulación de esta hipótesis, preveíamos, en línea generales, que los aprendientes marroquíes tendrían serias dificultades para observar y reproducir correctamente los intervalos regulares los patrones rítmicos del español, especialmente el contraste equilibrado de la duración de cada grupo fónico, frente a la duración del siguiente o anterior, a lo largo de los cuatros enunciados que componen el ítem correspondiente. Adicionalmente, conjeturábamos que se produciría un número elevado de errores en la producción rítmica de estos aprendientes marroquíes, debido a la interferencia negativa del grado de isocronía de su LM.

Los resultados de nuestra investigación respaldan solo parcialmente esta primera hipótesis secundaria, en la medida en que tan solo se registraron 42 desviaciones, lo que arroja una media de 1,4 desviaciones por informante. A la luz de estos datos los aprendientes marroquíes de ELE se han mostrado, en líneas generales, capaces de apreciar y reproducir correctamente el ritmo del español. Como hemos señalado al final de la formulación de las hipótesis, el que las tres lenguas sean muy distintas en un aspecto no significa, en absoluto, que ese aspecto sea inevitablemente difícil. No olvidemos que el análisis contrastivo no es capaz de predecir todas las dificultades en la adquisición de una lengua extranjera, como también explica Lado (1957: 72), al advertir de que "La lista de problemas resultante de la comparación entre la lengua extranjera y la lengua natal [...] debe considerarse una lista de problemas hipotéticos, en tanto no se confirme su existencia en el habla de los aprendientes".

Igualmente del análisis realizado, hemos podido comprobar cómo la interferencia negativa está detrás de las escasas desviaciones registradas, por lo que la segunda hipótesis queda totalmente confirmada. Efectivamente, el AC y su variedad dialectal, el

ADM, y su L2, el francés, pertenecen al grupo de las lenguas con ritmo acentual o acentualmente acompasadas que, como hemos visto en el análisis fonológico contrastivo, y lo que implica que presenten aproximadamente la misma duración en el intervalo que va de una sílaba acentuada a la siguiente sílaba acentuada, a diferencia del español que forma parte de las lenguas de temporización silábica (o silábicamente acompasadas) que presentan una duración aproximadamente igual para todas las sílabas.

s) Validación de la hipótesis relativa a la producción de las pausas.

Finalmente, hemos constatado que las pausas están relacionadas con la acentuación, la entonación, el ritmo y la estructura silábica. La frecuencia de las pausas, su colocación y la duración máxima son factores que hay que tener en cuenta a la hora de describir la interlengua fónica de cualquier aprendiente de ELE. Generalmente, una de las características de los grupos fónicos y entonativos de todas las lenguas naturales es que constituyen, salvo ciertas diferencias relacionadas con la estructura sintáctica y modalidades oracionales frecuentes en cada una, una unidad, por lo que no se pueden intercalar pausas entre sus miembros, como hemos visto en el análisis fonológico contrastivo. Así, puede decirse que, debido a la universalidad de las pausas, especialmente las fisiológicas o respiratorias, los aprendientes marroquíes registraron un bajo porcentaje de errores. Además se ha comprobado que las escasas desviaciones se debieron a factores de índole intralingüística, relacionados más bien con el dominio incompleto en la lengua meta, que con la propia interferencia negativa de las propias lenguas previas de los aprendientes marroquíes de ELE.

Concretamente, preveíamos que los aprendientes marroquíes de ELE intercalasen pausas innecesarias entre ciertos siguientes constituyentes sintagmáticos inseparables en español, como dice Quilis (1964:77) y Aguilar (2000: 103), y que forman parte de los grupos fónicos que componen los cuatros enunciados del ítem correspondiente, como el artículo y el nombre, un nombre y un adjetivo, un adverbio y un verbo, un verbo y un pronombre, etc. Así pues, los resultados de nuestra investigación concuerdan con esta hipótesis y la confirman, en la medida en que tan solo se ha registrado un total de 51 desviaciones, lo que supone una media de 1,7 desviaciones por informante.

La siguiente figura nº 67 ilustra que casi la totalidad de las previsiones e hipótesis previamente planteadas se han cumplido y validado. Consecuentemente, podemos decir en este sentido que la hipótesis que formulamos al inicio de esta investigación y que, en

un principio, fueron una respuesta provisional a una pregunta, mediante la experimentación fonética ahora pasan a ser un hecho verdadero, una verdad cosntatada y demostrada en la materia en cuestión. La validación total de hipótesis previamente formuladas está indicada con el signo (+), mientras el signo (\pm) indica la validación parcial de las hipótesis en cuestión. El papel mediador de la lengua materna se revela en la interlengua del alumno marroquí de gran importancia para explicar los errores de pronunciación. Así, desde una concepción clásica y sobre la base de la cita de Lado reiteradamente mencionada, y tal como hemos demostrado en el análisis de los resultados, los los aprendientes marroquíes de ELE tuvieron muchos problemas de interferencia negativa, debido a que su LM fonológicamente hablando es muy distinta de la lengua meta, por lo que el fenómeno de la transferencia positiva tuvo relativamente poca presencia en su aprendizaje.



Figura 67: Validación de las hipótesis.

Como podemos deducir de esta figura, es verdad que el fenómeno de la transferencia, tanto negativa como positiva, existe todos los ámbitos, pero no opera igual en todos los

niveles. Existen distintos tipos de transferencia, a nivel léxico, semántico, morfemático, sintáctico, etc. No obstante, opinamos, a la luz de las hipótesis validadas, que en es en el aspecto fonológico, a diferencia del léxico, semántico y sintáctico, donde la lengua materna influye negativamente, a causa de la interferencia negativa. Según lo observado en los aprendientes marroquíes de ELE y en lo relativo a la adquisición y el aprendizaje de la pronunciación española, la lengua materna constituye la base a partir de la cual se aprende la lengua española. Ello no implica que estos aprendientes con conocimientos de francés no muestren en la competencia de la nueva lengua rasgos de esta, pero el punto de partida y, con ello, la posibilidad de transferencias positivas y negativas es la L1. En el habla de los aprendientes marroquíes de ELE abundan los rasgos fónicos transferidos del sistema fonológico árabe, perceptible en su pronunciación.

Contextualizado de esta manera, el AC cobra un nuevo interés. Si partimos de que un AC nos proporciona el conocimiento de las diferencias y similitudes entre la lengua materna y la lengua meta, puede deducirse que este conocimiento supone, para el profesor, la identificación de los problemas del alumno. Tal como hemos procedido en esta investigación, no se trata de una mera previsión o análisis de errores, sino de un trabajo explicativo: qué rasgos de pronunciación encontramos y cuál es su origen. Es cierto que en las teorías de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, la importancia de la influencia de la L1 en la adquisición de L2 ya no ocupa un primer plano, como lo hacía en los tiempos del AC, pero ello no quita que en el ámbito fonológico la interferencia negativa sigue siendo evidente en las producciones fónicas de los aprendices adultos por influencia del sistema de su lengua materna. Como dijimos en el marco teórico, en el momento en el que adquirimos el sistema fonológico de nuestra lengua materna analizamos los sonidos lingüísticos utilizando un filtro exclusivo. Lamentablemente, este filtro, que hace posible que identifiquemos el conjunto de fonemas concretos que nos permite hablar nuestra lengua, es un impedimento para identificar los fonemas de las restantes.

9.5.2. Caracterización de la interlengua fónica.

Una vez revisadas las hipótesis formuladas, pasamos a caracterizar la interlengua fónica de los aprendientes marroquíes de ELE y a describir aquellos aspectos generales de la producción de este colectivo de alumnado extranjero. A lo largo de capítulos anteriores, hemos intentando exponer las dificultades recurrentes en la adquisición de la

pronunciación del español como lengua extranjera por parte de los aprendientes marroquíes de ELE. También hemos visto que existe una distancia fonémica entre las lenguas previas de los aprendientes marroquíes de ELE y el español lo suficientemente amplia como para desencadenar una serie de errores fonéticos y fonológicos que caracterizan el habla de estos aprendientes. No ser consciente de estos errores significa desconocer la interlengua fónica de estos aprendientes, lo que puede llevar a la fosilización de tales errores y, a la larga, al estancamiento de los mismos en los niveles iniciales del aprendizaje fónico. Recordemos que el término *Interlingua* hace referencia al sistema lingüístico de que se sirve el alumno de L2, siendo un continuo entre su lengua materna y la lengua meta, y se va haciendo cada vez más complejo conforme se suceden las etapas de aprendizaje y se van adquiriendo nuevas estructuras y vocabulario. En realidad, estaríamos hablando de la simplificación de un código más complejo, el de la L2, de la que la IL sería un registro más, con la diferencia de que no va asociada a ningún grupo social (por eso Corder la denominó "*dialecto idiosincrásico*", para diferenciarla de los dialectos e idiolectos).

La siguiente figura nº 68 nos sintetiza las líneas maestras de la interlengua fónica de aprendientes marroquíes de ELE. La IL hace referencia a un movimiento dinámico que incrementa su complejidad paralelamente al proceso de aprendizaje y que da cuenta de las desviaciones segmentales y suprasegmentales que comete el aprendiente. En este sentido, los errores de los aprendientes marroquíes de ELE ponen de manifiesto las estrategias de aprendizaje o de comunicación que utiliza estos últimos en sus producciones. Esas estrategias están relacionadas con una serie de mecanismos que ponen en práctica y que caracterizan su IL. A partir de dichos errores, podemos reconstruir la competencia transitoria del aprendiz marroquí, es decir, el sistema lingüístico que está utilizando y que ha construido hasta ese momento.

Un repaso de los errores de pronunciación y/o dificultades con que se encontraron los aprendientes marroquíes nos da cuenta perfectamente de las peculiares características de la producción de estos alumnos, fruto de las estrategias que los mismos pusieron en juego, tanto a nivel segmental como suprasegmental o prosódico. Se trata de estos mecanismos psicolingüísticos que el aprendiente marroquí pone en marcha para compensar las deficiencias del estadio concreto que atraviesa su interlengua. De este conjunto de estrategias, algunas inducen a formas desviadas de la lengua meta y otras a producciones correctas.

La transferencia se concibe, por lo tanto, como una de las estrategias universales que el alumno activa para compensar sus carencias y que dista mucho de ser el fenómeno de una simple transposición mecánica de estructuras o reglas. Vista así, la transferencia contempla las desviaciones como reflejos de los esfuerzos que realiza el aprendiente en un doble sentido: el de formular hipótesis acerca de la L2 y el de comunicarse en la lengua meta.

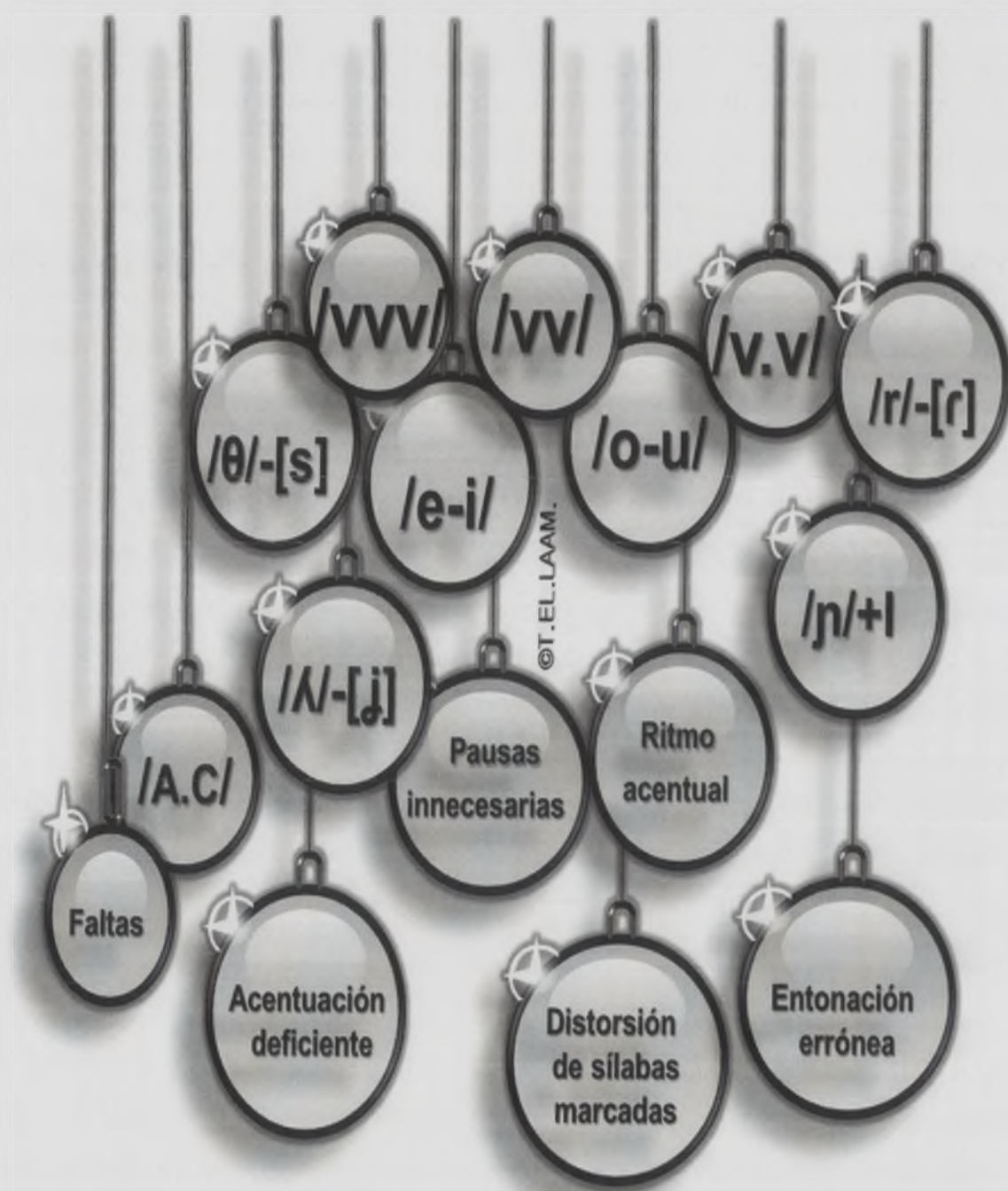


Figura 68: Interlengua fónica de los aprendientes marroquíes de ELE.

Así, a la luz de los resultados del anterior análisis estadístico de los errores reflejados en esta figura, podemos observar, con más detalle, una serie de peculiaridades que caracterizan la pronunciación de este colectivo de alumnado extranjero. La recogida y la cuantificación y análisis de toda esta cantidad de información recogida nos ha permitido obtener el perfil fónico medio de los sujetos participantes en el experimento. Por eso, las principales tendencias fonético-fonológicas de los aprendientes marroquíes a la hora de pronunciar el español son las siguientes:

A nivel vocálico.

- Confusión sistemática y constante entre vocales medias y altas.
- Mayor tensión en todas las vocales.
- Resistencia a la diptongación.
- Tendencia a la ruptura o simplificación de los diptongos.
- Recurso constante a la monoptongación.
- Identificación errónea del hiato.

A nivel consonántico:

- Tendencia a la producción de la vibrante múltiple /r/ como simple [r], tanto en posición intervocálica como [-r-], como en posición inicial absoluta [r-], o como la [R] francesa.
- Seseo o tendencia a la producción del fonema /θ/, interdental fricativo sordo, como alveolar fricativo sordo [s].
- Yeísmo o tendencia a producción incorrecta, por fricativización del fonema lateral palatal sonoro /ʎ/ representado por la grafía <ll> como [j] (fricativo palatal sonoro). Es lo que se conoce como yeísmo.
- Yeísmo rehilado o africado o tendencia a la producción de uno o ambos fonemas palatales /ʎ/ y /j/ como [dʒ], asimilándolo a la realización africana palatal sonora árabe [dʒ].
- Tendencia a la producción del fonema /ɲ/, nasal palatal sonoro, como nasal alveolar sonoro más la vocal i [ɲ + i], etc.
- Tendencia a los fenómenos considerados universales en la literatura: procesos de refuerzo y procesos de debilitamiento en la producción de ciertas agrupaciones consonánticas del español.

- Tendencia a intercalación de un sonido consonántico o vocálico débil (similar al schwa del inglés, llamado también vocal esvarabática) entre ciertas agrupaciones consonánticas.
- Tendencia al debilitamiento de un segmento de las agrupaciones en cuestión, mediante a la supresión de un sonido o dos de las agrupaciones problemáticas.
- Tendencia a la producción de la combinación [ks], con grafía <x>, como [ks] en todas las posiciones, incluso a principio de palabra.
- Tendencia a producción de los fonemas [b, d], en posición intervocálica, como oclusivos.

En escasas ocasiones:

- Tendencia a la producción del fonema velar oclusivo sonoro /g/, con grafía <ga>, como [x] velar oclusivo sordo.
- Tendencia a producción del fonema oclusiva bilabial sordo /p/, como sonoro [b].
- Tendencia a producción del fonema bilabial oclusivo sonoro /b/, con grafía <v>, a la francesa, como el sonido francés [v], bilabial fricativo sonoro.

A nivel suprasegmental:

- Tendencia a la identificación errónea de ciertos patrones acentuales del español, como la confusión de llanas por las agudas.
- Tendencia a la alteración del tipo acentual por desplazamiento del acento, debido a la identificación errónea de los diptongos y hiatos.
- Tendencia al alargamiento vocálico de las tónicas y átonas.
- Vacilaciones y titubeos en la pronunciación de ciertas partes de los grupos fónicos.
- Patente desconocimiento del concepto el resilabeo y coarticulación en español.
- Dificultades en la articulación de ciertas estructuras silábicas marcadas del español con tendencia a la:

- Síncopa o supresión de un margen silábico o la sílaba entera en una palabra
 - Apócope o supresión de un margen silábico o la sílaba entera en posición final de palabra.
 - Metátesis o cambio de lugar de algún fonema o sílaba en una palabra.
 - Prótesis o adición de algún fonema o sílaba al comienzo de la palabra.
 - Epéntesis o adición de algún fonema o sílaba en el interior de una palabra.
 - Paragoge o adición de algún fonema o sílaba al final de una palabra.
-
- Tendencia a la identificación errónea de las interrogativas directas totales y las interrogativas disyuntivas como imperativas.
 - Tendencia a la identificación errónea de los enunciados declarativos como interrogativos.
 - Tendencia a la identificación errónea de los enunciados imperativos como interrogativos.
 - Tendencia a la identificación errónea de los enunciados enfáticos o exclamativos como declarativos.
 - Tendencia al uso del ritmo acentual o acentualmente acompasado, que presenta la misma duración en el intervalo que va de una sílaba acentuada a la siguiente sílaba acentuada, en lugar de una temporización silábica, propia del español, que se traduce en una duración aproximadamente igual para todas las sílabas.
 - Tendencia a la intercalación de pausas innecesarias entre ciertos siguientes constituyentes sintagmáticos inseparables en español.
 - Tendencia a una producción excesivamente entrecortada, lenta, demasiado silabizada.

9.5.3. Evaluación de los errores.

Como hemos podido comprobar a lo largo de los epígrafes anteriores, existe una distancia fonémica entre el árabe y el español lo suficientemente amplia como para desencadenar una serie de errores fonéticos y fonológicos que caracterizan el habla extranjera de los aprendientes marroquíes de ELE. No evaluar estos errores, ni adoptar metodologías adecuadas para su corrección a su debido tiempo puede llevar a la fosilización de los errores y, a la larga, al estancamiento del aprendiz en los niveles iniciales del aprendizaje, como lo ha demostrado la experiencia docente. Por este motivo, consideramos que un currículo de ELE, al igual que de cualquier otra lengua extranjera, debe incluir aspectos generales relacionados con la evaluación de las desviaciones registradas que permiten planificar posteriormente el desarrollo de la corrección fonética.

Tras haber identificado, descrito y explicado las causas de las desviaciones registradas, viene el momento de evaluar los errores de pronunciación de los aprendientes marroquíes de ELE, con el fin de diseñar y planificar la corrección fonética. El primer paso para llegar a realizar un trabajo de carácter correctivo consiste en determinar qué hay que corregir o, lo que es lo mismo, cuáles son los errores de pronunciación que merecen más atención. Casi todos los estudiantes de español tienen problemas a la hora de discriminar vocales, pero tienen también problemas con otros sonidos y, desde luego, con la entonación. En este sentido, cabe preguntarse: ¿Cómo enfrentarse a dichos problemas en la corrección fonética? ¿De la misma forma o dando prioridad a unos sobre los demás? ¿Son todos los errores igual de importantes? O lo que es lo mismo, ¿cuáles son los errores que necesitan una corrección más urgente?

Como ya hemos explicado, debemos plantearnos la enseñanza de la pronunciación como algo factible dentro de ciertos límites. Lo que debe primar en nuestro trabajo es ayudar a los aprendientes marroquíes de ELE a comunicarse mejor en español, es decir, a solucionar los errores que impiden una correcta transmisión de información. Y todos los estudiantes de segundas lenguas tienen ese objetivo sin excepciones. De acuerdo con P. MacCarthy (1978, en J. Llisterri, 2003: 98), existen dos criterios para su jerarquización, a saber: el grado de dificultad de la corrección y la repercusión comunicativa del error. Esta sistematización permitirá establecer una jerarquía en la evaluación de las desviaciones registradas: algunos errores son más importantes que

otros porque dificultan más la comprensión y, por tanto, su corrección será más urgente. En este sentido, los fonemas que no existen en la lengua materna del alumno son los que plantearán más problemas. ¿Pero debemos quedarnos ahí? Todavía podemos dar otro paso que es el de corregir errores que no impiden la comunicación, pero que denotan un acento extranjero, si esto es la intención y los fines que persigue el aprendiente. Ya hemos visto que el acento extranjero es muy difícil de eliminar, pero es posible paliarlo, aunque aquí tenemos que recordar no todos los aprendices de segundas lenguas quieren deshacerse de su acento nativo. El acento que aporta la lengua materna puede ser, como vimos en el marco teórico, para algunas personas un signo de identificación con una cultura a la que no quieren renunciar; para otros, sin embargo, es una losa de la que quieren separarse rápidamente con idea de integrarse lo más posible en la nueva cultura. Hay múltiples razones para querer o no conservar el acento de la lengua materna y es una decisión que solo el aprendiz de la segunda lengua puede tomar.

Lo que queda claro, en principio, es que la corrección es prioritaria en los errores fonológicos, es decir, aquellos que afectan a la comunicación. A este respecto, es importante señalar también que lo fónico se adquiere en primer lugar en la lengua materna, antes que otros componentes tales como el léxico o gramatical, pero no en la segunda lengua, donde será el que más tarde en automatizarse y en el que la fosilización de ciertos errores resulte más persistente a lo largo del aprendizaje. Por otra parte, ya hemos señalado en varias ocasiones que la utilidad del Análisis de Errores no es solo explicativa de los errores de pronunciación, sino también pedagógica: los errores proporcionaban información de sumo interés que para programar las actividades de corrección fonética. En este sentido, la bibliografía existente giraba en torno a relaciones de la evaluación de los errores y su corrección. Se trata de equiparar el fenómeno del Análisis de Errores a un fenómeno médico, estableciendo dos fases principales: diagnóstico y tratamiento. Por lo dicho anteriormente, pasemos ahora a evaluar los errores cometidos por aprendientes marroquíes de ELE. Siguiendo la tipología propuesta por MacCarthy (1978, en Llisterri, 2003) y basándonos en un criterio puramente comunicativo, podemos clasificar los errores cometidos por los aprendientes marroquíes de ELE, diferenciando, al menos, tres categorías: errores de pronunciación: los que impiden la comunicación, los que la dificultan y los que no la dificultan a pesar de que no correspondan a una pronunciación nativa.

a) Errores de pronunciación que impiden la comunicación.

Se dan si se mantiene alguna propiedad del sistema fonológico de la lengua materna y esta no existe en el sistema fonológico de la lengua meta. Son errores derivados de la producción incorrecta de sonidos que no son similares a la L1 del estudiante y cuya articulación inadecuada tiene trascendencia fonológica. Entonces, el error lleva a una emisión intolerable que impide la comprensión del mensaje. En este sentido, es necesario recordar que las imprecisiones en la realización de los sonidos de la lengua extranjera que afectan a la identificación de fonemas son mucho más graves que las que afectan, simplemente, a la realización de los sonidos, porque las primeras son susceptibles de perturbar mucho más la comunicación que las segundas. Los errores cometidos por los aprendientes marroquíes de ELE en este sentido, dejan espacio abierto a malentendidos, a oscuras interpretaciones del discurso oral, en dependencia del nivel de lengua de los usuarios y de los contextos verbales, geográficos, situacionales y culturales de la interacción comunicativa; factores estos últimos que, unidos a los resultados de un análisis objetivo, creemos que pueden contribuir, en la didáctica, a la presentación equilibrada de soluciones al fenómeno. En fin, cuanto más nos alejemos del código lingüístico de la mayoría de una comunidad, más se comprometerá el resultado de la comunicación global, con riesgo de defraudar así nuestras propias expectativas de entender y ser entendidos.

El componente de la pronunciación es el condicionante fundamental que determina la inteligibilidad del habla en la comunicación oral. El sistema fonológico de una lengua natural está integrado por un conjunto de sonidos que se combinan para formar las distintas palabras de la lengua. Estas unidades constituyen un conjunto finito y distinto para cada lengua natural. En el seno de cada sistema fonológico los sonidos se distinguen entre sí mediante una serie de oposiciones propias de cada lengua. Dichas reglas afectan a las posiciones que pueden ocupar los sonidos en las sílabas y al propio inventario de sonidos. Las oposiciones fonológicas establecen importantes diferencias entre las lenguas, pues los fonemas que se oponen en una lengua, pueden no hacerlo en otras. La pronunciación es un factor crucial en el proceso de aprendizaje de la lengua. Evidentemente, no se puede considerar que un estudiante haya llegado a adquirir un buen nivel de conocimiento de lengua extranjera si su pronunciación es incorrecta, a veces hasta el punto de dificultar la comunicación con nativos de la lengua que estudia.

En general, dentro de esta primera categoría, hemos detectado las desviaciones siguientes:

- Errores relacionados con la confusión vocálica entre vocales medias y altas. La división media-alta es pertinente en español, por lo que cualquier confusión en este sentido perjudica seriamente la comunicación. Este parámetro se establece atendiendo al espacio que queda entre la zona más alta de la lengua y el paladar. Divide las vocales en cerradas o altas, si el espacio que queda es pequeño y en semicerradas o semiabiertas, también llamadas medias, si ese espacio es más grande que en las cerradas pero más pequeño que en las abiertas. Indudablemente una clase de errores que impide la comunicación es la confusión vocálica.
- Errores relacionados con las agrupaciones vocálicas del español. Se trata de errores que igualmente repercuten gravemente sobre la comunicación y pueden impedirla, ya que muchas de estas agrupaciones vocálicas, tales como la oposición diptongo-hiato y los cambios de acento correspondientes, tiene valor distintivo en español, por lo que es importante que los aprendientes marroquíes aprendan la diferencia en la pronunciación y en la acentuación. Fonológicamente las agrupaciones vocálicas desempeñan igual función que los fonemas simples. La división del diptongo en fonemas independientes desfiguraría en la mayor parte de los casos la representación fonológica de la palabra. Por ello, Navarro Tomás (1946/66:13), sostiene que el sistema fonológico del español consta de cuarenta y dos fonemas; cinco vocales, diecinueve consonantes, seis diptongos decrecientes, ocho crecientes y cuatro triptongos, advirtiéndole que los diptongos, a modo de ejemplo, son fonemas o unidades que llevan a cabo un contraste total entre ellos y las vocales, no por su distribución, sino por las oposiciones que establecen entre palabras.
- Producción incorrecta de la vibrante múltiple /r/ como simple [r], en posición intervocálica y en inicial de palabra. Aquí se bloquea la comunicación, ya que simplemente se pierde la oposición múltiple/simple que tiene pertinencia en posición inicial e intervocálica, aunque en todas las demás posiciones el número de vibraciones no es relevante, es decir y en palabras de Alarcos (1981: 183), "es indiferente para la distinción de significaciones". Como hemos podido comprobar en el análisis fonológico contrastivo, la vibrante múltiple alveolar no existe en AC,

ni en ADM o en francés, por lo que a los aprendientes marroquíes de ELE les resultará complicado establecer una diferencia entre [r] y la vibrante simple alveolar [r].

- Producción incorrecta del fonema /θ/, fricativo interdental sordo, como fricativo alveolar sordo, quedando eliminada la oposición pertinente interdental- alveolar, que distingue a numerosos pares mínimos, como hemos visto en la identificación y descripción de errores.
- Producción incorrecta, por fricativización del fonema lateral palatal sonoro /ʎ/ (fricativo palatal sonoro) asimilándolo a la constrictiva prepalatal árabe [y], quedando eliminada la oposición pertinente lateral-fricativo, que distingue a numerosos pares mínimos, en el inventario de las palabras homófonas del español estándar.
- Errores derivados de la producción incorrecta de la estructura silábica del español. La sílaba es un elemento importante a nivel de percepción, producción y entendimiento. Es la estructura que subyace a la "sintaxis" de la fonética. Dicho de otro modo, la sílaba es la responsable de permitir, o no, determinadas combinaciones y realizaciones de los segmentos fónicos de la cadena hablada según las características de cada lengua. La estructura silábica garantiza la interacción de diferentes elementos como son los segmentos, moras, márgenes, sonoridad y acento dentro la palabra. Cualquier destrucción de sus tres componentes: núcleo, ataque y coda o silabeo incorrecto de las secuencias de sus segmentos fonéticos compromete y bloquea lógicamente la comunicación.
- Errores derivados de la producción incorrecta de los patrones acentuales del español. La acentuación es un constituyente prosódico que desempeña, sin lugar a dudas, un papel central la comunicación, habida cuenta de que el acento en español tiene valor distintivo. Debido a la estrecha relación que el acento mantiene con la morfología, la sintaxis y el léxico, cualquier alteración en este sentido compromete inmediatamente la comunicación.
- Errores derivados de la producción incorrecta de los modelos entonativos del español. La entonación juega en español un papel central en la comunicación. La estructura entonativa del español se construye mediante grupos entonativos, que son la agrupación de dos o más palabras que constituyen una unidad gramatical, unidad tonal, unidad de sentido, y que, además, forman la unidad sintáctica

intermedia entre la palabra y la frase. Su producción inadecuada impide lógicamente la comunicación. Cuando un alumno pronuncia incorrectamente una palabra, a veces entendemos algo distinto de lo que él pretende expresar. Por fortuna, el contexto sale al paso con frecuencia y nos permite reconstruir el mensaje original, interpretando no lo que dice el hablante, sino lo más probable en esa situación; sin embargo, lo cierto es que el contexto no siempre llega a compensar las deficiencias prosódicas. En determinados casos se producen malentendidos, precisamente de resultas de una curva entonativa inapropiada; es decir, un error de entonación lleva al oyente a percibir un mensaje distinto del que el hablante pretende transmitirle. Las consecuencias de esos malentendidos, constatados incluso en estudiantes extranjeros con un nivel casi nativo de español (Cortés Moreno, 1998 y 1999), a veces son de poca importancia, pero otras veces son graves. La mayoría de los nativos son tolerantes con las faltas de pronunciación de los sonidos por parte de los extranjeros. Sin embargo, suelen ser menos comprensivos cuando no entonan de un modo convencional.

En casos extremos, sus enunciados llegan a parecer apáticos, descorteses, agresivos, etc. (Brazil, 1994: 2). Y todo ello, sencillamente, porque no se considera que la entonación forma parte también de la pronunciación, por lo que también requiere de un largo proceso de aprendizaje. Las deficiencias en la percepción y producción de la entonación entorpecen la comunicación oral. Dado que no es posible alcanzar una buena competencia comunicativa sin un dominio suficiente de la entonación. "El conocimiento de la entonación es de la mayor importancia, tanto para la recta inteligencia de lo que se oye como para la expresión justa de lo que se quiere decir", como dice Navarro Tomás (1918: 209).

b) Errores que no impiden la comunicación, aunque la dificultan.

En esta tipología de errores el aprendiz es capaz de comunicarse con un interlocutor nativo en un contexto conocido sin que sus errores de pronunciación le impidan ser comprendido. Son errores derivados de la producción incorrecta de sonidos similares pero cuya diferencia fonética no tiene una relevancia fonológica. Se trata de sonidos similares aparentemente y según la definición de Lado no ofrece mucha dificultad por su similitud con el sistema fonológico el estudiante. No son errores comunicativamente costosos, no ocasionarán malos entendidos, aunque pueden denotar de acento extranjero como la tercera categoría que veremos a continuación. En esta clase de errores podemos

incluir los errores derivados de la producción incorrecta de las combinaciones consonánticas y las pausas. Como hemos visto anteriormente, nuestros informantes marroquíes cometieron algunos errores en este sentido, lo cual quedó reflejado en una producción excesivamente entrecortada, lenta, demasiado silabizada, plagada de pausas abundantes e innecesarias entre palabras, que si no impiden la comunicación, la dificultan y producirán cierta irritabilidad en el interlocutor. Lo mismo se puede decir de los errores que afectaron al ritmo,

- c) Errores que no dificultan la comunicación, aunque denotan acento extranjero.

El acento extranjero, aunque sea un reflejo de la lengua materna, no es impedimento alguno para la correcta comunicación con el interlocutor nativo. Como es bien sabido, el acento idiomático de un hablante de L2/LE o lo que llamamos también acento extranjero es la carencia en diferentes grados de las propiedades fónicas y de los hábitos articulatorios y acústicos de la L2/LE, al presentar su producción, como ya hemos visto anteriormente, una tendencia al mantenimiento del sistema de hábitos articulatorios y acústicos de la lengua materna. Este hecho resulta más o menos tolerable siempre que se dé en el sistema fonético, el de las variantes, y no ocurra en el sistema fonológico, el de lo distintivo, como ocurrió en el primer bloque de errores.

Ya hemos visto en el análisis fonológico contrastivo que, a nivel puramente fonético, entre las lenguas se dan diferencias articulatorias de matiz que condicionan la producción correcta de los aprendices: por ejemplo, el fonema /r/ es dental en árabe, velar en francés y alveolar en español; los fonemas alveolares /t/ y /d/ del inglés son dentales en español; el fonema /s/ dental del chino o del sueco es alveolar en castellano; el fonema /θ/ es en islandés alveolar en lugar de interdental, y las vibrantes múltiples postalveolares del ruso son postdentales o alveolares netas en español. Son pequeñas variaciones no demasiado importantes -de hecho basta emplear un diacrítico para dar cuenta de ellas en la transcripción fonética sin necesidad de cambiar el símbolo base-, que ni impiden ni dificultan la comunicación, pero que confieren a la producción de los alumnos de español un acento alejado en mayor o menor grado del nativo. Un mensaje comprensible, aunque con acento, puede ser más fácilmente tolerado por un nativo, en el sentido de que no implique un gran esfuerzo ni por parte del hablante ni del oyente el llegar a hacer adecuado y efectivo el mensaje. De acuerdo con muchos autores, entre

ellos, Abercrombie (1956: 37), Wong (1987: 19) o Roach (1991:160), el objetivo primordial de la enseñanza de la pronunciación no es que los aprendices alcancen la perfección y suenen como nativos, sino que adquieran los componentes necesarios para comunicarse con una pronunciación inteligible, es decir, que entiendan y se les entienda sin esfuerzos.

Realmente, desde el punto de vista fonológico, no nos preocupan tanto estos errores. El que fonemas como /b, d, g/ se realicen como oclusivos o como fricativos, debido a la variación que sufren al modificarse su contorno fónico, no cambia el valor significativo de la palabra en que están situados. No afecta la comunicación que los aprendientes marroquíes de ELE produzcan los sonidos /b, d, g/ del español como fricativos u oclusivos entre vocales. Además, consideramos que es poco probable también que un nativo sea consciente de la existencia y uso de dichos alófonos entre vocales y que perciba si el arabófono marroquí los produce o no. En la producción de los aprendientes marroquíes de ELE hemos detectado los siguientes, aunque no abundan:

- Producción incorrecta del fonema /ŋ/, nasal palatal sonoro, como nasal alveolar sonoro /n/+ diptongo: io, ia, Etc.
- Producción incorrecta de los fonemas /b/ y /d/ en posición intervocálica, como oclusivos.
- Producción incorrecta del fonema oclusiva bilabial sordo/p/, como sonoro.
- Producción incorrecta del fonema /g/, velar fricativo sordo, con grafía <ga>, como [x].
- Producción incorrecta de uno o ambos fonemas palatales /ʎ/ y /j/ como [dʒ], de la palabra inglesa "Joan", asimilándolo a la realización africada palatal sonora [ʒ].
- Producción incorrecta de la vibrante múltiple /r/ como [R], velar francesa.
- Producción incorrecta del fonema /b/ bilabial oclusivo sonoro con grafía "v", a la francesa, como el fonema francés /v/ bilabial fricativo sonoro.

En consecuencia, y como lo ilustra simbólicamente la siguiente figura nº 69, lo que debe primar en nuestro trabajo es ayudar a los aprendientes marroquíes de ELE a comunicarse mejor en español, es decir, a solucionar los errores que impiden una correcta transmisión de información, ya que el acento nativo o casi nativo es considerado actualmente por los investigadores como un objetivo secundario.

Kenworthy (1987: 145) afirma que la mayoría de personas que aprenden inglés no tienen como objetivo conseguir un acento nativo. Sin embargo, hay otras que, por cuestiones laborales, necesitan un acento nativo o casi nativo. Según Kenworthy, los objetivos dependen de las necesidades de los alumnos. Para la mayoría de aprendientes, un objetivo razonable es la inteligibilidad cómoda, es decir, ser entendido sin necesidad de pedir repeticiones constantemente. Así, el acento nativo no supone ningún inconveniente si no interfiere en la inteligibilidad. Laroy (1995: 78), por otra parte, advierte de que la forma de hablar de los alumnos forma parte de su identidad y que, por tanto, los profesores deben respetar que elijan un acento no nativo, pero deben mostrarles que, si bien puede ser ventajoso, también puede tener inconvenientes (como, por ejemplo, ser malentendido).



Figura 69: Errores prioritarios en la corrección fonética.

Como lo simboliza la pila naranja, queda, pues, claro que, en el caso de los aprendientes marroquíes de ELE, los errores que se deben corregir primero y que necesitan toda atención y “energía”, son los que afectan la comunicación, es decir, los fonológicos, por lo que se da una alta prioridad en su corrección. Igualmente, en un orden jerárquico, tendrán mayor prioridad en la corrección fonética los suprasegmentales sobre los segmentales. En segundo lugar, y como lo simboliza la pila amarilla, se ubican los errores

que dificultan la comunicación. La tercera categoría debería recibir igualmente algún tipo de tratamiento. En este sentido, es sabido que con el auge del enfoque comunicativo, la radicalidad del criterio de corrección igualado al de la producción del hablante nativo se suavizó y fue sustituida por la plasticidad que ofrece el criterio de inteligibilidad del mensaje y su correlato de aceptabilidad o tolerancia por parte del interlocutor nativo. Por otro lado, se ha comprobado que el acento nativo puede convertirse en una tarea un tanto inalcanzable por diversas y complejas razones que atienden a variables de distinto tipo, como neurológicas o biológico-cognitivas (la cuestión de la edad, la fosilización, etc.). Puede resultar más realista fijarse como meta que sus estudiantes logren una producción sonora inteligible, dentro de los límites de lo correcto (con valores escalares y no absolutos), próxima a la de una variedad nativa, socialmente aceptable y tolerada sin dificultad por parte de los interlocutores nativos. Cortés (2002: 56) indica que el acento extranjero puede tener ciertas ventajas porque informa al interlocutor que se encuentra ante un no nativo. El interlocutor entonces tiende a ser más tolerante y a adaptar su producción oral para que el extranjero pueda comprender el mensaje fácilmente. También puede suceder que los alumnos no deseen tener un acento casi nativo por temor a que este influya en su L1. En este sentido, Cantero (1996: 38) señala los objetivos concretos para lograr una inteligibilidad cómoda, invirtiendo el orden tradicional en el que se presentaban dichos objetivos y teniendo en cuenta el papel de la percepción en la pronunciación:

- Comprensión oral.
- Fluidez oral.
- Ritmo y entonación.
- Pronunciación de sonidos en contacto.
- Pronunciación de sonidos aislados.

Así pues, Cantero considera la comprensión y la fluidez orales como los objetivos más importantes. En primer lugar, la comprensión, que para él es previa a la producción, pues no se puede producir sin haber percibido correctamente antes. El primer objetivo para él dentro de la comprensión es identificar los bloques fónicos que integran el discurso e interpretarlos. Seguidamente, considera la fluidez, el ritmo y la entonación como objetivos paralelos. En último lugar, sitúa la pronunciación de los sonidos en contacto y aislados, cuyo papel en la comunicación es menor. También Llisterri (2003a:

17) establece una posible progresión en la enseñanza de la pronunciación del español y la corrección fonética que partiría de los elementos globales, es decir, de los suprasegmentales, entre los que se cuentan la entonación y el ritmo, como base para introducir posteriormente cada uno de los sonidos, no necesariamente en el orden tradicional, sino en función de las prioridades establecidas tras un análisis y clasificación de los errores de los estudiantes. Esta progresión y jerarquía de problemas fonéticos se verá también, a su entender, influenciada por la primera lengua del alumno.



10. Implicaciones didácticas: propuesta de corrección fonética.

Una vez determinados y evaluados los errores de pronunciación de nuestros aprendientes marroquíes de ELE (es decir, realizado el "diagnóstico de los errores" en función de los diferentes factores de transferencia que acabamos de analizar), el siguiente paso que debe dar el profesor de español lengua extranjera consiste en la preparación de los ejercicios encaminados a corregir los errores de pronunciación de sus estudiantes. Ya hemos señalado con anterioridad que la pronunciación de una segunda lengua por parte del aprendiz es la principal perjudicada por la fosilización en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En cualquier componente de la gramática puede darse la fosilización, pero en Fonología es mucho más evidente, por lo que da lugar al llamado "acento extranjero".

Por ello, cabe preguntarse: ¿Es realmente posible corregir los errores de pronunciación, o nuestro esfuerzo y el de nuestros estudiantes será algo baldío? ¿Significa esto que no tendremos mucho éxito en nuestra tarea como profesores a la hora de corregir la pronunciación del español? No es exactamente así, ya que a lo largo de este capítulo donde materializamos nuestra propuesta de corrección fonética a los aprendientes marroquíes de ELE, descubriremos que hay formas de mejorar la pronunciación de nuestros estudiantes, pero también es importante ser realistas a la hora de realizar nuestra labor y no pretender que nuestros estudiantes se conviertan en hablantes nativos del español.

Lo fundamental, como vimos en el marco teórico, es la inteligibilidad, ya que, como lo ilustra la siguiente figura nº 70, alcanzar el acento nativo es una empresa difícil y, a veces un objetivo al filo de lo imposible. En este sentido, el profesor tiene que transmitir al estudiante marroquí la idea de que es factible adquirir una pronunciación clara, aceptable y comprensible, pero que no lo es tanto conseguir una pronunciación cuasi perfecta, equivalente a la de los propios hablantes de la L2, precisamente porque en el proceso de adquisición entran en juego todas esas múltiples variables citadas en el marco teórico, que, con frecuencia, escapan a su propio control.

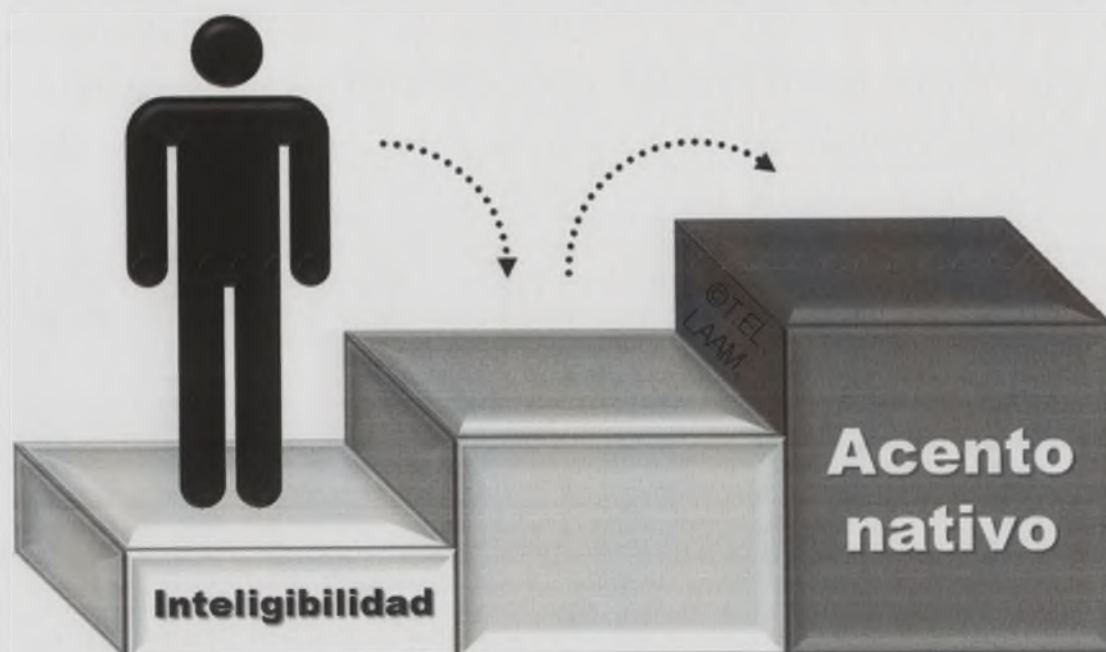


Figura 70: Objetivo de la corrección fonética.

Como se representa en esta figura, lo más importante en la corrección fonética es lograr la inteligibilidad, es decir corregir para entender y ser entendido por un oyente en un momento dado en una situación dada. De lo aquí expuesto, sin embargo, no se desprende en modo alguno que el acento nativo de un idioma extranjero haya de ser necesariamente una meta inalcanzable, sino que es simplemente una tarea difícil que debe abordarse de forma realista. En suma, el alumno marroquí debe entender que saber pronunciar bien no es sinónimo de saber hablar bien, y que lo fundamental es lograr una pronunciación aceptable, fluida y apropiada. Por otra parte, cabe señalar que nuestra propuesta se caracteriza por su gran flexibilidad de aplicación a otros colectivos de arabófonos, sean magrebíes u orientales. Cada docente seleccionará de la presente propuesta el inventario de actividades, que considere adecuados para su clase. Dicha decisión deberá estar basada, tal como hemos hecho en esta investigación, en un diagnóstico previo que tomará en cuenta: el nivel de competencia en el ELE y las necesidades de sus arabófonos alumnos, la disponibilidad de recursos, la carga horaria de clase formal, y sus lenguas previas, especialmente la variedad dialectal árabe al cual pertenece el arabófono, entre otros.

Sobre este último punto, consideramos que, para preparar una eficiente estrategia de corrección fonética en el aula, es imprescindible, en nuestra opinión, remitirse primero a la fonética contrastiva entre el árabe y el español, por lo que resulta recomendable la

presente investigación, y la serie de investigaciones y trabajos divulgativas que pensamos publicar en el futuro sobre este tema, aunque siempre se insiste en la realización de un estudio exhaustivo y previo de la interlengua de cada colectivo de aprendientes arabófonos. La realidad lingüística del Mundo Árabe, tal como vimos anteriormente, impone, además, prestar especial atención a las especificidades de las diversas variedades regionales del árabe con sus correspondientes bases o sustratos dialectales.

Por poner un ejemplo, no en todas las variedades dialectales se ha perdido el fonema /θ/, interdental fricativo sordo del AC. La mayoría de arabófonos orientales, a modo de ejemplo, lo reproducen perfectamente, por lo que aparentemente no tendrán problemas con este fonema español, como los aprendientes marroquíes. Así, no hay que preocuparse de este fonema en la corrección fonética y dar prioridad a otros que son más trascendentes. Por otra parte, la mayoría de los arabófonos magrebíes en general no tienen problemas con la /p/, bilabial oclusivo sordo, ya que este fonema, por motivo de la colonización francesa, se incorporó al inventario fonológico de la mayoría de las variedades dialectales magrebíes. En cambio, en las variedades orientales el fonema /p/, inexistente en sistema fonológica del AC, se realiza como /b/. Así, es habitual escuchar realizaciones de alumnos egipcios, saudíes, qataríes, etc. como: (214) “*bor favor, quiero venir hara acomhañarles*” (en lugar de “por favor, quiero venir para acompañarles”), lo que denota un fuerte acento extranjero.

10.1. Objetivos y contenido de la propuesta.

A la hora de establecer los objetivos de la corrección fonética en el aula de ELE, una cuestión fundamental es corregir para garantizar la comunicación o para aproximarse a un acento nativo. Puesto que el mínimo indispensable es un nivel fónico que permita la comunicación, y, considerando que, como se ha señalado arriba, en el caso de los aprendientes marroquíes de ELE, los errores que se deben corregir primero son los que afectan la comunicación, aquí se da una alta prioridad a esta categoría de errores en la corrección. Igualmente, en un orden jerárquico, tendrán mayor prioridad en la corrección fonética los suprasegmentales sobre los segmentales. En segundo lugar, se ubican los errores que dificultan la comunicación. La tercera categoría debería recibir igualmente algún tipo de tratamiento correctivo. En este sentido, es sabido que con el auge del enfoque comunicativo, la radicalidad del criterio de corrección igualado al de

la producción del hablante nativo se suavizó y fue sustituida por la plasticidad que ofrece el criterio de inteligibilidad del mensaje y su correlato de aceptabilidad o tolerancia por parte del interlocutor nativo.

En este sentido, y, sin caer en perfeccionismos y dependiendo siempre de las necesidades específicas del grupo, es preciso trabajar con la ambición de alcanzar igualmente niveles de corrección semi-nativos (*native-like*). Por ello, otro de los objetivos de nuestra propuesta es la corrección de los errores fonéticos. Como señala Gil Fernández (2007: 98), un 'acento' extranjero fuerte condiciona y empobrece la producción oral de hablantes con una fluidez considerable en castellano, con consecuencias negativas para el grado de aceptación social por parte de los miembros de la comunidad hispanoparlante. La determinación del acento nativo que habrá de servir como modelo de referencia al cual acercarse, en ausencia de un manual de ortología que dé cuenta de la norma culta en la pronunciación en ámbito hispánico, y evitando recurrir al lejano clásico de Navarro Tomás de 1918, habrá de apoyarse en tres pautas fundamentales: en primer lugar, adoptar como variedad lingüística la propia del docente; en segundo lugar, atenerse a la norma urbana culta de la variedad elegida; finalmente, ofrecer muestras de variedades de acentos en español, para evitar aislar el acento elegido y "mitificarlo" y convertirlo en norma y modelo único, como apostilla Gil Fernández (2007: 123). Así pues, el plan estratégico de nuestra propuesta pretende explicar los problemas derivados de la pronunciación y proponer soluciones:

a) En el aspecto fonológico.

La propuesta persigue la creación de una conciencia fonológica sobre los errores que impiden la comunicación y sobre y la forma de corregirlos. En este sentido, las tareas correctivas siguientes incluyen diferentes actividades de corrección fonética, acorde con las distintas fases de corrección fonética, abordadas en el marco teórico: percepción, reproducción y la producción libre. El objetivo es entrenar al profesor en el uso de estrategias corrección y ofrecerle una batería de actividades en este sentido. Las actividades programadas son las siguientes:

- Actividades de corrección de los errores relacionados con los la entonación del español.
- Actividades de corrección de los errores relacionados con la acentuación fónica del español.

- Actividades de corrección de los errores relacionados con la estructura silábica del español.
- Actividades de corrección de los errores relacionados con la confusión vocálica entre vocales medias y altas y los alargamientos vocálicos.
- Actividades de corrección de los errores relacionados con las agrupaciones vocálicas del español:
- Actividades de corrección de la realización incorrecta de la vibrante múltiple /r/ como simple /r/, tanto en posición intervocálica.
- Actividades de corrección de la realización incorrecta del fonema /θ/, fricativo interdental sordo, como fricativo alveolar sordo [s].
- Actividades de corrección de la realización incorrecta del fonema lateral palatal sonoro /ʎ/ como [j], fricativo palatal sonoro.

b) En el aspecto fonético:

La propuesta persigue corregir los errores que denotan dificultan la comunicación y los que denotan acento extranjero. Las actividades programadas son:

- Actividades de corrección de los errores relacionados con el ritmo del español.
- Actividades de corrección de los errores relacionados con las pausas inadecuadas.
- Actividades de corrección de la realización incorrecta de ciertas agrupaciones consonánticas del español.
- Actividades de corrección de la realización incorrecta del fonema /ɲ/, nasal palatal sonoro, como nasal alveolar sonoro [n+ diptongo: io, ia], etc.
- Corrección de la realización incorrecta de los fonemas [b/d], en posición intervocálica, como oclusivos.
- Actividades de corrección de la producción incorrecta del fonema /p/, como sonoro.
- Actividades de corrección de la producción incorrecta del fonema /g/, velar fricativo sordo, con grafía <ga>, como [x].
- Actividades de corrección de la producción incorrecta del fonema /k/+u/, con grafía <cu>, se produjo como [s] (ocho ocasiones).
- Corrección fonética de la producción incorrecta de los fonemas palatales /ʎ/ y /j/ como [dʒ].

- Corrección fonética de la producción incorrecta de la vibrante múltiple /r/ como [R], velar francés.
- Corrección fonética de la producción incorrecta del fonema /b/, como [v], fricativo francés.
- Actividades de corrección de la producción incorrecta de los fonemas palatales /ʎ/ y /j/ como [dʒ].
- Actividades de corrección de la producción incorrecta de la vibrante múltiple /r/ como [R], velar francés.
- Actividades de corrección de la realización incorrecta del fonema /b/, bilabial oclusivo sonoro, con grafía <v>, a la francesa, como el fonema francés [v] bilabial fricativo sonoro.

10.2. Metodología aplicada en la propuesta.

Tras acercarlos en el marco teórico a los modelos y métodos más populares en la corrección fonética, cabe preguntarnos aquí: ¿qué tipos de actividades debemos emplear en la corrección fonética de los errores de pronunciación de los aprendientes marroquíes de ELE o cuál sería la metodología óptima que debemos usar para lograr tal fin? Para responder a esta punta, subrayamos de nuevo la conveniencia, reiteradamente mencionada, de trabajar con diferentes métodos según las circunstancias y necesidades de los aprendientes marroquíes de ELE. Los métodos analizados en el marco teórico, como se señaló en su momento, no son comparables en cuanto a su eficacia, pues no sirven a los mismos propósitos. Por tanto, debe abordarse la corrección fonética desde una perspectiva integradora y ecléctica. No se trata de seguir al pie de la letra todos y cada uno de sus postulados, sino de tomarlos como punto de partida para introducir todas las otras técnicas y actividades de corrección fonética que se consideren oportunas en aras de ese 'eclecticismo' al que nos hemos referido anteriormente, aprovechando lo mejor de cada uno de los planteamientos expuestos anteriormente, evitando siempre dogmatismos metodológicos y teniendo muy en cuenta las desviaciones fonológicas y fonéticas cometidas por el aprendiente marroquí y el nivel exhibido en esta competencia lingüística.

Por añadidura, no todos los métodos se han de ensayar con el mismo número de estudiantes: algunos requieren el trabajo individualizado con cada alumno, mientras que otros pueden ensayarse de forma colectiva. Otra diferencia se encuentra en la naturaleza

del error tratado, que condiciona el tipo de ejercicio empleado en su corrección. A veces, para la corrección de un error es preferible acudir a un modelo dado, y justamente a un modelo opuesto para abordar otro problema diferente. Además, el sentido común nos indica que conviene adaptar el programa y el método docentes a las características de los estudiantes y a las circunstancias en las que se imparte la enseñanza. Así, no puede abordarse igual un programa de fonética española para niños que para adultos, ni puede enseñarse igual a sujetos con buen nivel cultural que a personas que no estén formadas ni siquiera en el empleo de su propia lengua. El nivel de conocimiento que los alumnos tienen del nuevo idioma, el marco lingüístico en el que se desarrollan las clases, la composición homogénea o heterogénea de los grupos, la infraestructura de que se disponga, la duración del curso y la finalidad específica para la que éste está diseñado son distintas variables que el profesor ha de sopesar en conjunto antes de emprender el diseño de actividades de corrección fonética. Dicho esto, queda claro que la metodología más eficiente y realista está probablemente en la creación de actividades de corrección fonética combinando tanto los métodos clásicos como las nuevas propuestas. Es más, se podría relacionar cada uno de los métodos con determinados aspectos de la pronunciación, fases del aprendizaje y elementos lingüísticos. Como lo ilustra la siguiente figura nº 71, y en base a lo que antecede, nuestra propuesta combina entre técnicas procedentes articulatorio (MA), del método de oposiciones fonológicas (MOF) y del método verbotonal (MTV) y pasando por tres fases principales.

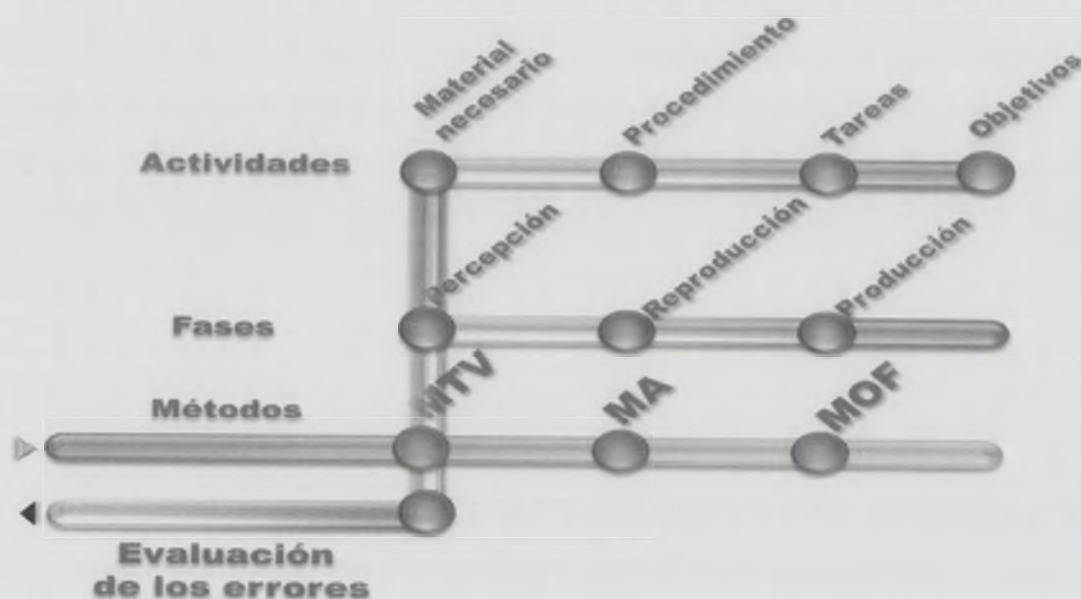


Figura 71: Metodología de corrección fonética.

Como se representa en esta figura, para organizar mejor la corrección, es importante establecer un orden en las fases del aprendizaje de la pronunciación. En este sentido, nuestra propuesta se articula metodológicamente en las siguientes fases sucesivas: una fase de percepción o reeducación del oído, una fase de reproducción y, finalmente, una fase de producción libre. Así, se empieza por una fase de reeducación del oído, donde hay que hacer que el aprendiz desarrolle una percepción selectiva prestando atención a lo que escucha; pasando después por una fase de reproducción, donde se favorezca la imitación de habla real en contextos naturales; y se terminaría con la fase de producción libre, donde es necesaria la corrección no de un elemento aislado sino como parte de la comunicación dentro de las actividades comunicativas propias de la clase general de ELE. Siempre, antes de iniciar cualquier actividad, tanto de percepción como de imitación o producción libre, es necesario que los propios estudiantes conozcan qué elementos son los que les impiden comunicarse (error fonológico) y qué errores son los que no les impiden la comunicación pero denotan un acento extranjero (error fonético. Hablando de la importancia de estas fases asevera el profesor Sánchez Lobato (2004: 183-184):

En la lengua hablada los sonidos constituyen el vehículo a través del cual el hombre transmite y recibe el mensaje lingüístico... Llegar a dominar la pronunciación de una lengua implica la adquisición de dos destrezas íntimamente relacionadas: la comprensión y la producción de los distintos sonidos que intervienen en la cadena hablada. Resulta, pues, ocioso apuntar que la capacidad de reconocer y distinguir los diferentes sonidos que sustentan un determinado sistema lingüístico es un paso previo para adquirir el dominio de la pronunciación. Es necesario partir del principio de que la pronunciación se aprende fundamentalmente a través de la imitación, por lo que el alumno debe escuchar repetidas veces distintos modelos «correctos» de pronunciación con el fin de ir captando los matices característicos de cada uno de los sonidos; por el mismo fin, el alumno debe ejercitarse en oír su propia pronunciación.

Muchos problemas de pronunciación de los alumnos tienen su origen en una falta de entrenamiento auditivo con respecto a una determinada clave acústica, que no les permite discriminar el rasgo fonético que deben reproducir. Por ello, el aprendizaje fonético de una segunda lengua debe partir siempre de un entrenamiento auditivo. Esto quiere decir que en la secuenciación deberíamos partir siempre de ejercicios de percepción y, a continuación, se pasa a las tareas de imitación, en las que el alumno, de forma controlada por un modelo, intenta reproducir lo que percibe. Todas estas actividades se estructuran en torno a cuatro apartados, como lo ilustra la anterior figura,

a saber: material, procedimiento, tareas y objetivos. Sirvanos de ejemplo la actividad siguiente (215):

Ejercicio x:

- Material necesario: Tarjetas preparadas por el profesor con las tareas que cada alumno ha de realizar. Por ejemplo: "Tienes que averiguar si a tu compañero le gusta la música y, en ese caso, qué grupos musicales le gustan y por qué", "Averigua de dónde es tu compañero, cómo es su ciudad y en qué calle vive", etc.
- Procedimiento: La clase tiene que dividirse en parejas. Cada alumno recibe una tarjeta.
- Tareas: Cada uno de los estudiantes tiene que llevar a cabo con éxito la tarea que le ha correspondido en la tarjeta, formulando las preguntas a su compañero en voz alta. Se puede preguntar sobre direcciones, aficiones, opiniones, experiencias, etc. Otra posibilidad es dar a cada aprendiz una tarjeta con el nombre de un personaje, un animal, una película, etc. que su compañero habrá de descubrir formulándole preguntas y realizando deducciones.
- Objetivos: Este ejercicio sirve, entre otras cosas, para entrenar a los aprendientes marroquíes de ELE en el dominio de las múltiples formas que presenta la entonación interrogativa y los muchos matices significativos que a través de ella se pueden transmitir.

Como se observa en la misma figura, otro aspecto no menos importante en la metodología de corrección fonética es la evaluación cualitativa previa de los errores de los alumnos. En este sentido, a la hora de abordar cualquier otro aspecto de la lengua, es recomendable que el profesor haga un análisis de las necesidades de sus estudiantes, que prevea las posibles dificultades que puedan tener, y así contemple los contenidos, objetivos y metodología más relevantes y rentables para sus alumnos. Éste es el principal motivo por el cual aconsejamos fervientemente la realización de un cuestionario en español y en árabe para hacernos una idea genérica del nivel de corrección fónica y la situación social y lingüística de nuestros alumnos. Una vez reflejadas estas pautas teóricas previas sobre la corrección fonética, veremos a

continuación sus posibles aplicaciones prácticas en nuestra propuesta de corrección fonética.

Así y empezando por el método articulatorio, es posible que una correcta percepción de los sonidos, sumada al conocimiento de la disposición articulatoria, pueda dar resultados satisfactorios a largo plazo. Teniendo en cuenta sus ventajas, sus técnicas serán empleadas en varias actividades de nuestra propuesta, puesto que el desarrollo de los correctos hábitos articulatorios no puede prescindir de ejercicios sistemáticos ilustrativos. Como hemos visto anteriormente, en este método, suelen ofrecerse al alumno una descripción articulatoria -en general, en términos del mayor o menor redondeamiento de los labios, de la colocación de la lengua, de la abertura o cierre de la mandíbula y de la actividad de las cuerdas vocales- del sonido que debe pronunciar. Con esta información se pretende que el estudiante reproduzca la configuración articulatoria adecuada para la producción de un determinado sonido. Por otra parte, emplearemos varias actividades inspiradas en el método de oposiciones fonológicas. Una de sus aplicaciones fundamentales es despertar en el alumno el interés por los nuevos sonidos de la L2 y desarrollar la capacidad de percibirlos, a través de los pares mínimos, presentando sonidos en contexto, y con diferencias semánticas o morfológicas. Dicha técnica constituye una herramienta útil, porque asocian la idea de identificación de fonemas con la de transmisión de significado.

Por último, emplearemos varias actividades inspiradas en el método verbotonál que, como hemos visto en el marco teórico, es un método que incide directamente en la corrección fonética. Los principios esenciales del método: motivación máxima de los estudiantes, ausencia de intelectualización -es decir, ausencia del metalenguaje de la fonética-, prioridad de los elementos prosódicos y corrección en clase de las faltas de los alumnos de la manera más natural posible, supremacía de la percepción, el recurso a la pronunciación matizada, etc. lo hacen ideal en varios aspectos de nuestra propuesta de corrección fonética de los aprendientes marroquíes de ELE. A la hora de corregir la pronunciación de los alumnos con dificultades graves, es uno de los métodos pedagógicos que mayor éxito ha tenido es precisamente el método verbo-tonal. Se trata de un excelente sistema de corrección de la pronunciación al que se puede acudir en busca de recursos científicamente fundamentados y experimentalmente comprobados, combinables además con otros planteamientos generales no estricta y necesariamente verbo-tonalistas. A juicio de los expertos, los resultados obtenidos, cuando las técnicas

del método verbo-tonal se han puesto en práctica, con todas sus consecuencias, han sido a menudo espectaculares. Así, los procedimientos principales de este método que aplicaremos en nuestra propuesta son principalmente cuatro. En primer lugar, el recurso a la fonética combinatoria; en segundo lugar, el recurso a la pronunciación matizada, que consiste en “matizar el estímulo en sentido opuesto a la falta cometida” (Gil Fernández 2007: 149), de manera que el alumno pueda apreciar la diferencia entre su producción y el modelo; en tercer lugar, el recurso a la tensión, entendiendo por tal una etiqueta de tipo perceptivo que “sirve para dar cuenta del efecto auditivo y propioceptivo diferente que producen unos sonidos -tensos- en oposición a otros relajados” (Gil Fernández 2007: 150). Por último, se ha destacado también en este método el papel central de los elementos suprasegmentales en la integración del habla en bloques fónicos. Dada la importancia de la prosodia para la comunicación, es recomendable una perspectiva “de arriba abajo”, en la corrección fonética, de acuerdo con la cual los elementos suprasegmentales se trabajan antes que los segmentales o, al menos, en paralelo.

10.3. Recomendaciones previas.

Antes de pasar a las líneas maestras de nuestra propuesta y a las actividades para trabajar distintos aspectos de la corrección fonética, queremos recordar que hemos visto con detenimiento los diferentes factores que pueden influir en la adquisición de la fonología de una L2 y, al mismo tiempo, facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la pronunciación. Entre todos ellos, mencionamos factores afectivos como el grado de motivación, la identidad y la autoestima, por recordar alguno de ellos. En nuestra opinión, son estos factores los que el profesor de español como lengua extranjera debe tener en cuenta igualmente a la hora de emprender la corrección fonética de sus alumnos. Es lo que debe plantear desde un principio con el fin, por una parte, de reducir al mínimo las inhibiciones y prejuicios que sus estudiantes puedan tener frente a la corrección fonética, consiguiendo así, por otro lado, que los alumnos ganen confianza y tengan una predisposición positiva hacia sus errores de pronunciación. De lo dicho hasta ahora en los apartados anteriores, se desprenden una serie de consideraciones que deben guiar, a nuestro juicio, la corrección fonética. Las sugerencias que ofrecemos a continuación para los profesores, han de tomarse como una primera pauta correctiva.

Así, y empezando por la actitud que podemos tener en clase para que nuestros estudiantes aprovechen al máximo su aprendizaje y para que se impliquen en este proceso sin que se sientan incómodos o ridículos, diremos que debemos ser conscientes de que no siempre el trabajo de corrección fonética es algo fácil. A veces sucede todo lo contrario. La corrección no solo supone un gran esfuerzo cognitivo y grandes dosis de voluntad por parte de los estudiantes, en ella también entra en juego el componente emocional que puede generar problemas y en ocasiones levantar una barrera entre nuestros alumnos y nosotros, los profesores, hasta el punto de que los alumnos se nieguen a realizar las actividades. Veamos a continuación, con Soledad Luque (2012: 72-73), los problemas más comunes que pueden surgir y cómo solucionarlos:

- El miedo al ridículo: Muchos de nuestros estudiantes pueden sentir cierta vergüenza al realizar los ejercicios, porque temen hacer el ridículo si los hacen mal. En primer lugar, nunca hay que insistir en que un estudiante repita un ejercicio si observamos que se siente incómodo cuando se equivoca, solo conseguiremos que siga haciéndolo mal y además que se encierre en una actitud negativa ante otros ejercicios.
- La sensación de invasión en el espacio personal: La posición del profesor nunca tiene que ser invasiva, siempre tiene que solicitar permiso para realizar cualquier ejercicio que suponga un contacto físico, por pequeño que sea. Para los estudiantes que experimenten esta sensación, una buena medida es permitir que inicien el acercamiento entre ellos trabajando en parejas no impuestas por el profesor.
- La tensión en la clase de pronunciación: Cuando un estudiante siente que hay un ambiente tenso en una clase, siempre se produce un rechazo de entrada. Es por eso por lo que las clases, en general, siempre deberían tener un ambiente relajado y propicio a la intervención del estudiante.

Todo el proceso de aprendizaje, por lo tanto, tiene que ser motivador y lúdico, y la clase de corrección fonética tiene que ser espontánea y divertida. El objetivo último, por tanto, es que el alumno modifique los órganos fonatorios y que perciba de modo correcto el español (Poch, 1999: 93). El profesor puede anotar los "fallos" y los progresos de los alumnos en unas fichas individuales de control, y puede dar a conocer los procesos observados en su aprendizaje, ya que esto constituye una fuente de estímulo para los estudiantes. En este sentido, debemos desde el principio sensibilizar a

los aprendientes marroquíes de ELE que el sistema fonológico árabe es más complejo que el español, y que ellos parten con ventaja respecto del español que intentan aprender. Dicha ventaja debe ser resaltada y aprovechable para cambiar la actitud del alumno marroquí y motivarle en su aprendizaje, "vendiéndole la idea" de que su lengua materna es un "plus" respecto a su entorno y no algo que deban olvidar en su proceso de aprendizaje. Resulta positivo reforzar la idea de que el conocimiento del árabe no sólo es bueno por ser propio y para conocer su cultura, sino también para conocer otras lenguas y culturas ya que el árabe; por ejemplo, tiene más fonemas que otras, por lo que resulta más fácil para aquellos que lo tengan como lengua materna aprender otras lenguas y pronunciarlas correctamente.

El segundo aspecto que hay que tener en cuenta y que es fundamental recordar, tal y como señala Matute Martínez (2006: 473), consiste en que las instrucciones que queramos dar a nuestros alumnos sean presentadas de manera clara y precisa, de modo que el léxico que emplearemos deberá ser conocido por el alumno, pues de nada sirve complicar la corrección de su pronunciación con términos que todavía no conoce. Si sabemos que pronunciar sonidos de una lengua extranjera supone una fuerte barrera psicológica para los aprendientes marroquíes de ELE, tendremos que poner los medios adecuados para derribarla. Para conseguir este propósito, tenemos que huir de la excesiva intelectualización en la corrección fonética. El tercer aspecto, tan recalcado a lo largo de esta investigación, está relacionado con el profesor de ELE, que debe conocer los principios y las leyes de la Fonética, pero eso no significa que sea necesario enseñarla directamente a los alumnos. Una de las primeras ideas equivocadas que se suelen manejar con respecto a la clase de pronunciación y de corrección fonética es su confusión con una clase de Fonética. La Fonética es una parte de la Lingüística que se dedica a estudiar el componente fónico de la lengua; la clase de pronunciación, por el contrario, es una actuación de facilitación y corrección, cuyo fin es solucionar los problemas de los alumnos relacionados con la comprensión y la producción del lenguaje oral.

Así, aunque el profesor de español no necesita ser un especialista en fonética, sí es imprescindible que su conocimiento de la lengua española en el nivel fonético-fonológico sea amplio y profundo. De igual modo, sería muy útil que el profesor conociera en alguna medida la lengua materna de sus estudiantes para poder hacer alguna pequeña comparación de los dos sistemas y con ello adelantarse a los errores que

pueden cometer sus estudiantes. Existe la aceptación general de que el profesor que enseña pronunciación o realiza la corrección fonética a estudiantes de ELE no tiene que ser fonetista, pero sí debe tener un buen conocimiento de Fonética para poder dar a sus estudiantes respuestas claras y poder identificar y corregir errores (Poch, 2002; Llisterri, 2003).

Para Cortés (2002: 60), el conocimiento de la Fonética es otro más de los conocimientos que debe tener el profesor como uno más de "los ámbitos relacionados con su profesión". En fin, cuanto más sepa el profesor sobre la fonética del español y, a ser posible, de la fonética de la lengua materna de sus estudiantes, más fácil le resultará responder a las preguntas de los alumnos, de manera clara y sencilla, así como decidir qué aspectos pueden ser de más ayuda a los estudiantes. Cassany et al. (1994) señalan, en cambio, que la pronunciación debería tratarse de una forma más constante y sistemática desde los primeros cursos y sin tener que teorizar sobre Fonética o Fonología. Llisterri (2003a), por su parte, sitúa la enseñanza de la Fonética fuera de la enseñanza de la LE, en un nivel muy avanzado o en estudios de filología, y es partidario de incluir la pronunciación en las actividades de clase. También Bartolí (2005: 7) coincide con esta postura al afirmar:

A menos que no se trate de cursos dentro de las carreras filológicas, en niveles muy avanzados en los que los alumnos lo soliciten o en casos muy concretos (por ejemplo alumnos con fosilizaciones) no debería enseñarse fonética. Los alumnos no necesitan estudiar los sonidos de la LE ni hacer transcripciones, sino saber pronunciar esa lengua.

El cuarto aspecto que conviene mencionar y que se plantea al principio de la corrección fonética es el orden idóneo para presentar y corregir los errores característicos de la pronunciación de nuestros aprendientes marroquíes de ELE y la progresión que se sigue. En este sentido cabe preguntarse uno: ¿Por dónde empezar? ¿Qué corregir primero? ¿Cómo se puede dilucidar la importancia de un aspecto dado? Ya se ha mencionado anteriormente, que algunos errores son más graves que otros por cuanto perturban más la comunicación y que, por tanto, la corrección tal vez debería empezar por ellos. En cualquier caso, es fundamental que el profesor corrija siempre, en primer lugar, todos los errores que afectan a los elementos suprasegmentales pues, al tratarse de errores que conciernen al enunciado completo, su incidencia en la comprensión/producción del mensaje y en la percepción del "acento extranjero" es muy grande, debido a su primordial papel en el proceso de integración de los elementos de

cualquier mensaje. Estos elementos son los que permiten acceder al sentido del mensaje emitido, por lo que el profesor debe exigir desde el principio que los alumnos respeten los esquemas entonativos, el ritmo, las pausas y la colocación del acento de los modelos. En principio, a la luz de todo lo que venimos diciendo en la evaluación de la gravedad de los errores de los aprendientes marroquíes de ELE, podría proponerse una ordenación jerárquica como la que se presenta más arriba, en la cual los primeros puestos los ocuparían los aspectos de mayor relevancia para la calidad global de la producción en la L2.

El orden de contenidos de la mayoría de los manuales de fonética suele mantener el orden tradicional de los estudios de Fonética. Estos suelen empezar por la descripción de los elementos segmentales: los fonemas y sus alófonos. Seguidamente, se describen las vocales y las consonantes, según el modo de articulación –oclusivas, fricativas, etc.– y el lugar de articulación –bilabiales, dentales, etc.–. Al final, se hace referencia al plano suprasegmental: la sílaba, el acento, las pausas, el ritmo y la entonación. Los materiales complementarios para la práctica de la pronunciación en la clase de ELE, publicados por editoriales españolas, copian este modelo. Sin embargo, en los últimos años se está llamando la atención sobre la importancia de las cuestiones suprasegmentales (Cortés, 2002, pp. 71-73), y la perspectiva de “arriba abajo” (Gil, 2007; Cortés, 2002; PCIC, 2006), que defiende empezar primero con el tratamiento de la prosodia para llegar a los sonidos; principalmente por el papel que juega en la pronunciación como un todo –no sólo en la corrección de los sonidos– y su importancia en la comprensión global de los enunciados. En este sentido, es fundamental que el profesor corrija siempre, en primer lugar, todos los errores que afectan a los elementos suprasegmentales pues, al tratarse de errores que conciernen al enunciado completo, su incidencia en la comprensión/producción del mensaje y en la percepción del “acento extranjero” es muy grande. Es fundamental comenzar la corrección por los elementos suprasegmentales, ya que éstos desempeñan una función primordial en el proceso de integración de los elementos de cualquier mensaje. Estos elementos son los que permiten acceder al sentido del mensaje emitido, por lo que el profesor debe exigir desde el principio que los alumnos respeten los esquemas entonativos, el ritmo y la colocación del acento de los modelos. Nuestra propuesta va en este sentido, en la medida en que se da prioridad en la corrección fonética, en todos los casos, a las cuestiones concernientes a las pausas, el ritmo, la acentuación y la entonación de la nueva lengua, integrándolas y

entretejiéndolas, si viene al caso, con aquellas otras relativas a los sonidos individuales, sobre todo los vocálicos. No se trata exactamente de que unos aspectos sean más importantes que los otros. Se trata de asumir que ciertas facetas de la pronunciación han de considerarse prioritarias porque de ellas dependen las restantes. Ya hemos visto anteriormente cómo las desviaciones relacionadas con las pausas y la acentuación produjeron un efecto dominó en cadena que terminó por afectar a los demás elementos suprasegmentales. En este sentido, hay que insistir que el contexto prosódico influye enormemente en la realización y la interpretación de muchos elementos fónicos, de modo que tratar de enseñar aisladamente y descontextualizados los sonidos o las palabras no es un procedimiento acorde con la realidad de las interacciones comunicativas. En esta línea, se expresa Gil Fernández (2007:147):

Puesto que los segmentos se acomodan al marco prosódico y se articulan dentro de ese 'molde', cualquier deformación de la prosodia implica forzosamente una pronunciación defectuosa. La prosodia, por consiguiente, no sólo favorece la transmisión de los contenidos cognitivos o afectivos, sino que, desde un punto de vista estrictamente fonético, constituye el ámbito natural en el que se realizan y al que se ajustan los segmentos de cualquier lengua. En todas las lenguas, el ritmo y la entonación facilitan la segmentación de la cadena hablada en sintagmas y oraciones porque las pausas aparecen a menudo en los límites de estos grupos.

Se pretende, por tanto, como explica Rivenc (2002: 29), que el aprendiz sea consciente desde el principio de las interacciones significativas entre las entonaciones, las acentuaciones, las variaciones del tempo y de los gestos, las miradas o los movimientos de los hablantes. Ha de entender que la construcción del significado se basa en la conjunción de todos estos factores, de todos estos medios de expresión. La corrección de la pronunciación se hace, pues, siempre dentro de una estructura significativa o comunicativa global, de manera que los aprendientes marroquíes de ELE no pierdan la motivación ni la estimulación con aburridos ejercicios descontextualizados. En fin, la perspectiva de arriba a abajo ofrece importantes ventajas si consideramos la estructura prosódica como el marco fundamental en el que se integran otros aspectos de la pronunciación relacionados con los sonidos individuales. Por otro lado, como se indica en Gil (2007: 157), esta perspectiva resulta "más coherente con el modelo comunicativo, en cuanto que su principal interés es ayudar al hablante a conseguir, globalmente y con todos los medios a su alcance, sus objetivos de comunicación".

10.4. Desarrollo de la propuesta.

Tras evaluar los errores más graves de nuestros aprendientes marroquíes de ELE, consideramos llega el momento de afrontar los errores de pronunciación de los aprendientes marroquíes de ELE, concentrándonos desde el principio en aquellos errores cuya resolución ofrece una mayor rentabilidad, entendiendo por tal la relación entre su grado de gravedad para la comunicación, el esfuerzo invertido y la mejora efectiva que esto supone en la pronunciación. Debemos plantearnos la enseñanza de la pronunciación como algo factible dentro de ciertos límites. Lo que debe primar en nuestro trabajo es ayudar a los aprendientes marroquíes de ELE a comunicarse mejor en español, es decir, a solucionar los errores que impiden una correcta transmisión de información. Y todos los estudiantes de segundas lenguas tienen ese objetivo sin excepciones.

Esto es importante para establecer una jerarquía de prioridades, ya que, mientras que es imprescindible corregir los errores fonológicos, la corrección de los errores fonéticos dependerá exclusivamente de la decisión del estudiante de querer atenuar su acento extranjero o no. Queda claro que, en el caso de los aprendientes marroquíes de ELE, los errores que se deben corregir primero y que necesitan toda nuestra atención, son los que afectan la comunicación, es decir, los fonológicos, por lo que se da una alta prioridad en su corrección. Igualmente, en un orden jerárquico, tendrán mayor prioridad en la corrección fonética los suprasegmentales sobre los segmentales. En segundo lugar están los errores que dificultan la comunicación. La tercera categoría debería recibir igualmente algún tipo de tratamiento. En este sentido, recalamos de nuevo que el acento nativo puede convertirse en una tarea un tanto inalcanzable por diversas y complejas razones que atienden a variables de distinto tipo, como neurológicas o biológico-cognitivas (la cuestión de la edad, la fosilización, etc.). Por ello, es más realista fijarse como meta que los aprendientes marroquíes de ELE logren una producción sonora inteligible, dentro de los límites de lo correcto (con valores escalares y no absolutos), próxima a la de una variedad nativa, socialmente aceptable y tolerada sin dificultad por parte de los interlocutores nativos. Así en las páginas que siguen perfilamos las diferentes actividades propuestas para la corrección fonética de todas estas desviaciones registradas y analizadas.

10.4.1. Corrección fonética de los errores de pronunciación que impiden la comunicación.

Se dan si se mantiene alguna propiedad del sistema fonológico de la lengua materna y esta no existe en el sistema fonológico de la lengua meta. Son errores derivados de la producción incorrecta de sonidos que no son similares a la L1 del estudiante y cuya articulación inadecuada tiene trascendencia fonológica. Entonces, el error lleva a una emisión intolerable que impide la comprensión del mensaje. Posh Antes de acabar este apartado, es necesario comentar el hecho de que las imprecisiones en la realización de los sonidos de la lengua extranjera que afectan a la identificación de fonemas son mucho más graves que las que afectan, simplemente, a la realización de los sonidos, porque las primeras son susceptibles de perturbar mucho más la comunicación que las segundas.

Los errores cometidos por los aprendientes marroquíes de ELE en este sentido dejan espacio abierto a malentendidos, a oscuras interpretaciones del discurso oral, en dependencia del nivel de lengua de los usuarios y de los contextos verbales, geográficos, situacionales y culturales de la interacción comunicativa. En fin, cuanto más nos alejemos del código lingüístico de la mayoría de una comunidad, más se comprometerá el resultado de la comunicación global, con riesgo de defraudar así nuestras propias expectativas de entender y ser entendidos. Uno de estos errores fonológicos lo constituyen las desviaciones suprasegmentales. Como hemos señalado reiteradamente en el marco teórico, la corrección fonética de los elementos suprasegmentales es un asunto de gran envergadura para alcanzar una excelente competencia fónica en ELE. Puesto que los segmentos se acoplan al marco prosódico y se articulan dentro de ese marco general y global, cualquier deformación de la prosodia implica forzosamente una pronunciación defectuosa. La corrección fonética de los elementos suprasegmentales, por consiguiente, no sólo favorece la transmisión correcta de los contenidos cognitivos o afectivos, sino que, desde un punto de vista estrictamente fonético, constituye una condición sine qua non para garantizar una comunicación eficaz y fluida. Hablando de la importancia de estos elementos en la comunicación afirma Poch (2004: 71):

La entonación y, en general, los elementos suprasegmentales cumplen el papel de integradores de los diversos factores que inciden en la pronunciación y, por tanto, inciden tanto sobre la audición como sobre la producción. Pensar que para obtener una buena pronunciación de la lengua extranjera es suficiente con

corregir los sonidos uno a uno es un planteamiento simplista pues los sonidos no se dan aislados y no es lo mismo que un sonido aparezca en la parte más aguda de una curva entonativa o al final de la misma o al principio: ello influye en la percepción de los sonidos y, por tanto, en su posterior producción. Por otra parte, los elementos suprasegmentales en sí mismos presentan también características distintas en cada lengua y, en cambio, no suelen recibir atención por parte de los profesores de lengua extranjera cuando constituyen uno de los aspectos de la lengua más difíciles de aprender.

En este sentido, se adopte o no una taxonomía comunicativa en la corrección fonética es fundamental que, en la corrección fonética, el profesor adopte la perspectiva de "arriba abajo" (Gil, 2007; Cortés, 2002; PCIC, 2006), que pretende empezar primero con el tratamiento de la prosodia para llegar a los sonidos; pero es primordial que corrija siempre todos los errores que afectan a los elementos suprasegmentales. De hecho, al tratarse de errores que conciernen al enunciado completo, su incidencia en la comprensión/producción del mensaje y en la percepción del "acento extranjero" es muy grande. Estos elementos son los que permiten acceder al sentido del mensaje emitido, por lo que el profesor debe exigir en la corrección fonética que desde el principio los alumnos respeten los esquemas entonativos, el ritmo y la colocación del acento de los modelos. En todas las lenguas, el ritmo, las pausas y la entonación facilitan la segmentación de la cadena hablada en sintagmas y oraciones, pero, como hemos podido comprobar en reiteradas ocasiones, no se da la debida importancia a estas cuestiones ni en el aprendizaje de la pronunciación, ni en la corrección fonética. En este sentido, se expresa Listerri (2003: 15):

Si bien se ha señalado a menudo, y así lo corrobora la experiencia diaria de los profesores, que la entonación y el ritmo son dos de los factores que más contribuyen a un acento nativo, los materiales para la corrección fonética en ELE citados en el apartado anterior relegan inevitablemente los aspectos suprasegmentales a la parte final, concediéndoles una presencia mucho menor que a las vocales y las consonantes, presentadas, por lo demás, generalmente en palabras aisladas.

Se pretende, por tanto, como explica Rivenc (2002: 29), que el aprendiz sea consciente desde el principio de las interacciones significativas entre las entonaciones, las acentuaciones, las pausas y el ritmo. Ha de entender que la construcción del significado se basa en la conjunción de todos estos factores, de todos estos medios de expresión. La corrección fonética se hace, pues, siempre dentro de una estructura significativa o comunicativa global, de manera que el estudiante no pierda la motivación ni la estimulación con aburridos ejercicios descontextualizados, aunque por necesidades pedagógicas se le obligue a fijar transitoriamente su atención en un solo aspecto. A título recordatorio, los aprendientes marroquíes de ELE presentaron, como principales

errores fonológicos (los que impiden la comunicación) relacionados con la prosodia del español, los que se enumeran a continuación:

- Errores relacionados con los la entonación.
- Errores relacionados con la acentuación.
- Errores relacionados con la estructura silábica del español.

Las actividades que presentamos aquí van dirigidas a estudiantes arabófonos de ELE en general, pero con especial hincapié a los aprendientes marroquíes de ELE, debido a las características lingüísticas de L1 de estos últimos, analizadas en capítulos anteriores. Será, por lo tanto, el propio profesor quien decida cuáles de ellas son directamente utilizables a sus alumnos arabófonos, cuáles precisan de una adaptación y cuáles son inadecuadas. Ello depende, entre otros factores, de cuál sea la L1, la edad y el nivel de ELE de los alumnos arabófonos, así como de los recursos materiales del centro docente. No nos cabe la menor duda de que si el docente a este colectivo de aprendientes arabófonos de ELE se lo propone, él mismo podrá crear sus propias actividades a medida de sus propios alumnos.

De todas formas, confiamos que nuestra propuesta le servirá de inspiración para esa labor tan gratificante que es la corrección fonética. En las páginas que siguen ofrecemos algunos modelos de ejercicios para trabajar los distintos aspectos que hemos ido viendo a lo largo de este capítulo. En todo caso, nuestra intención es que estos ejercicios sirvan como punto de partida para que cada profesor elabore sus propios ejercicios, adecuados a las necesidades reales de su grupo. Como hemos visto, muchos aspectos prosódicos están interrelacionados, aunque aquí estamos separando entonación, la acentuación, el ritmo y las pausas, es solo por motivos de exposición. Sin embargo, a la hora de la puesta en práctica docente, lo aconsejable es entrelazar los ejercicios de uno y otro aspecto, e incluir también otros ejercicios correspondientes a otras cuestiones (por ejemplo, el resilabeo, la co-articulación, etc.). Lo que sigue es, en definitiva, un esbozo de lo que podría ser una batería de ejercicios integradora para la corrección fonética de estos elementos suprasegmentales.

- Corrección de los errores relacionados con la entonación.

Hemos señalado que la entonación y la colocación del acento son cruciales para realizar adecuadamente los enunciados de cualquier lengua. Pues bien, en el momento de la realización de la corrección fonética de estos elementos suprasegmentales, el profesor

debe centrarse en estos dos aspectos. Así, la entonación se debería corregir desde el principio, desde la primera clase de español a la que asiste un estudiante, al igual que hemos ido señalando con respecto a todos los restantes elementos o aspectos fónicos. La progresión habrá de ser siempre desde la percepción hasta la práctica comunicativa libre, pasando por la importantísima sensibilización y las fases cruciales de repetición o producción controlada.

Empezando por la fase de sensibilización, queremos puntualizar que muchos aprendices, como vimos en el análisis de los resultados del cuestionario no saben lo que es la entonación, ni lo que significa ni por qué es tan importante. No le han dedicado nunca un minuto de atención, tampoco en su lengua nativa. De hecho, cuando ellos mismos intentan precisar la causa de su 'acento' extranjero al hablar la L2, nunca suelen aludir a la entonación ni a los otros rasgos prosódicos, como lo indica el análisis del cuestionario citado. Así, el profesor, en primer lugar, debe hacer ver a los aprendientes marroquíes de ELE, y a los aprendientes arabófonos en general, la importancia que tiene la entonación en las interacciones comunicativas que se desarrollan en cualquier lengua. Se trata de que el alumno aprecie la trascendencia significativa de los diferentes patrones entonativos y cómo el empleo de un contorno entonativo dado, junto con el uso de otros elementos prosódicos ya vistos –las pausas, el ritmo, etc–, ayudan al oyente a inferir el significado concreto del mensaje que le está transmitiendo el hablante. En un principio, cualquier docente puede conseguir este objetivo con facilidad, en particular si la clase es lingüísticamente homogénea y la mayoría de los alumnos sean de un país árabe determinado. Con demasiada frecuencia, esta será la primera vez que los alumnos reflexionen sobre el concepto de entonación.

Como medio para lograrlo, hay que recurrir la comparación los modelos enatonativos de la L1 de estos aprendientes con los de la lengua meta. Por ello, es remendable el análisis contrastivo que hemos realizado en el marco de esta investigación. Así, a pesar de la correlación casi universal entre significados cerrados y descensos (o tonos bajos) y entre significados abiertos y ascensos (o tonos altos), no tendría sentido negar las diferencias en los tonos en una entonación comparada. Los tipos de ascensos y descensos pueden mostrar notables diferencias. Es más, una lengua puede preferir ciertos tonos en determinadas posiciones que no son posibles en otra lengua: el inglés, por ejemplo, admite un ascenso suplementario en grupos finales (adverbios, cláusulas de comentario,

vocativos, etc.) que normalmente no es posible en alemán y probablemente en la mayoría de lenguas.

Por lo demás, es interesante señalar que en español, al igual que en otras lenguas, siempre terminan con una configuración tonal ascendente u horizontal, suspensiva, en tanto que en inglés americano su contorno es predominantemente descendente, casi idéntico al de las oraciones completadas. Por otra parte, y, si nos fijamos particularmente en los datos tomados de la conversación real, muchas lenguas pueden acompañar ciertas oraciones asertivas de un ascenso marcado del tono final, el cual provoca una interpretación diferente de las mismas por parte del oyente (francés: el hablante no está seguro; japonés: el hablante desea inspirar simpatía, etc., (Gil Fernández 2007: 450). Muchas lenguas, asimismo, hacen corresponder las preguntas con una amplia variedad de contornos. Estos matices diferenciales son precisamente a los que tiene que prestar más atención el profesor de lenguas, en nuestro caso el profesor de castellano. Ha de reflexionar acerca de cuáles son los ámbitos en los que son más probables estos usos idiosincrásicos de los tonos y tenerlos en cuenta en sus clases para incidir especialmente en ellos.

En cuanto a la fase de la percepción, cuando el profesor observa que sus alumnos tienen problemas con un determinado contorno entonativo, antes de obligarles a imitar el modelo, deberá permitirles escucharlo cuantas veces sea necesario. En este sentido, el empleo de una grabadora, de un video o de ambos recursos es casi insoslayable, con materiales de calidad adquiridos en el mercado o con materiales producidos por el propio profesor. Si el nivel de la clase lo permita, el profesor puede dar información explícita sobre aquello en lo que deben fijar su atención los alumnos en la primera etapa de percepción: la dirección ascendente o descendente de los cambios tonales, la diferencia entre el punto tonal máximo y el mínimo, la naturaleza abrupta o gradual de las inflexiones, etc. En la siguiente fase de práctica controlar la guía del profesor es imprescindible, puesto que la pura imitación inconsciente solo funciona en las personas dotadas de muy buen oído musical, y aun así no siempre. La repetición de los modelos puede ser coral, en un primer momento, en especial para evitar que los alumnos tímidos se sientan más cohibidos y puede empezar por enunciados cortos y contextualizados, para más adelante practicar emisiones más complejas. En todo caso, para llegar a conseguir buenos resultados, esta fase debe trabajarse mucho. En este sentido, el profesor debe empezar por los modelos básicos e ir aumentando la complejidad, ya que

el número imaginable de situaciones comunicativas posibles en las que se va a ver envuelto el estudiante de ELE es casi infinito y no puede programarse todas.

Aquí se plantea igualmente otra cuestión sobre si va a incidir más en las funciones estrictamente lingüísticas de la entonación o en sus significados paralingüísticos o pragmáticos, de acuerdo con la diferenciación que se suele hacer en muchos manuales. No son pocos los profesores que, si abordan el aspecto entonacional en sus clases de ELE, lo hacen sólo en la medida en que ciertos movimientos tonales se consideran típicos de ciertas estructuras sintácticas: son las llamadas “entonaciones neutras”, las que están desprovistas de toda emoción, las que simplemente presentan los hechos. Según Juana Gil (2007: 566), en los métodos de idiomas, en efecto, el criterio más seguido, al proponer los modelos entonativos, es dar preferencia a aquellos caracterizados por su “neutralidad” o “normalidad”. Se prima así la entonación neutra, regular, normal, gramatical, lógica, objetiva o puramente abstracta, que de todas estas formas se la llama, y que constituye un punto de referencia que da seguridad al profesor.

Realizadas estas aclaraciones y recomendaciones previas, recordemos que el recuento realizado demuestra que la identificación errónea de los patrones entonativos es más alta con los enunciados interrogativos, que se identifican como imperativos y como declarativos. Dentro de la identificación errónea de los enunciados interrogativos merecen especial atención las interrogativas directas totales, especialmente las interrogativas acabadas con palabras como (216) señor, caballero, señorita y similares. En este sentido, los aprendientes marroquíes distorsionaron especialmente la segunda parte de la frase que debería terminar en un tono ascendente, mientras numerosos casos se han registrado errores entonativos en la producción de las interrogativas disyuntivas, donde el primer miembro debería terminar en anticadencia, y el segundo en cadencia.

Antes de continuar con el resto de las actividades correctivas de los errores de entonación y ante la gran proporción de errores cometidos por los aprendientes marroquíes de ELE en la producción de las interrogativas, abrimos aquí un paréntesis para señalar que las interrogativas en español presentan diferentes patrones entonativos dependiendo no solo de si son totales o parciales, sino también de la presencia de otros matices añadidos. Las oraciones interrogativas no se limitan a las interrogativas totales (aquellas en las que se espera una respuesta «sí» o «no») y que se caracterizan por una subida de tono en el final de frase, o a las parciales (el resto), que terminan con una

bajada, sino que se prestan a una mayor variedad de matices, que el profesor debe tener en consideración.

Por último, y, dado que la entonación es un fenómeno más complejo que la acentuación, y demás elementos suprasegmentales, proponemos más actividades para ejercitarse en la práctica de la pronunciación y así corregir los errores producidos. Pasemos entonces a las actividades encaminadas a la corrección fonética de los errores entonativos de los aprendientes marroquíes de ELE. En las páginas que siguen ofrecemos algunos modelos de ejercicios para trabajar los distintos aspectos que hemos ido viendo a lo largo de este capítulo. En todo caso, nuestra intención es que estos ejercicios sirvan como punto de partida para atender a las necesidades reales de aprendientes arobófonos en general y marroquíes en particular. Para que sean eficaces, se han de realizar de manera sucesiva y continuada en clase durante esta fase para facilitar y potenciar la entonación, la intensidad y el ritmo en el habla. Por eso, proponemos los siguientes bloques de actividades:

A. Ejercidos de percepción.

Como siempre ocurre en la fase inicial de la enseñanza aprendizaje de los diversos aspectos fonéticos, el primer contacto que el alumno ha de tener con la entonación debe ser pasivo, esto es, limitado a la escucha de grabaciones realizadas por hablantes nativos o por el propio profesor, sobre las cuales habrá de fijar su atención, no para entender el contenido, sino para aprender a escuchar y a percibir las variaciones tonales. En este primer momento, se pueden llevar a cabo actividades como las siguientes:

Ejercicio 1.

Material necesario: Una conversación grabada de la que se entregará una copia impresa a cada estudiante (sin ningún símbolo que aluda a la entonación con la que se pronuncia cada enunciado).

Requisitos: La conversación ha de ser lo más simple posible. Por ejemplo:

P. ¿Vienes?

R. No.

P. ¿Por qué?

R. Líos.

P. ¿Líios?

R. Sí.

P. ¿Qué líios?-

R. Mi hijo.

P. ¿Por?

R. El coche.

Tareas: El profesor presentará la grabación una vez y propondrá a los estudiantes que imaginen la situación en la que tiene lugar la conversación y quiénes pueden ser sus protagonistas. Después se la dejará escuchar de nuevo y les pedirá que indiquen si el tono sube o baja al final de cada pregunta y/o respuesta. Si hay problemas, el profesor puede tararear sin palabras el enunciado concreto que los plantee, para que los alumnos perciban mejor los ascensos o descensos finales.

Objetivos: Este ejercicio tiene dos metas principales. La primera, sensibilizar a los aprendientes marroquíes de ELE acerca de las variaciones tonales y acostumbrarles a percibir las. La segunda, hacerles ver que un cambio tonal hace variar el significado de una emisión. Por ejemplo, el primer ¿Por qué?, pronunciado con un tono descendente final, traduce una actitud molesta o sorprendida por parte del hablante, quien desea una explicación bien justificada de la contestación negativa anterior, mientras que el segundo ¿Por?, ascendente y más suave, pide simplemente una aclaración.

Ejercicio 2.

Material necesario: Una lista preparada previamente por el profesor de enunciados con diferentes entonaciones.

Requisitos: Los enunciados deben ser breves.

Tareas: El profesor emite en voz alta cada enunciado, sustituyendo las palabras de cada uno de ellos por una sucesión de consonantes nasales y vocales [a], algo así como “mamamamamama”, y manteniendo sin variación el patrón entonativo respectivo. Los alumnos han de precisar qué tipo de enunciado es: interrogativo, enunciativo, imperativo. Después, el profesor pronunciará las auténticas oraciones que tenía preparadas. Si lo considera oportuno, y va a iniciar pronto la siguiente fase de reproducción, puede incluso pedir a los alumnos que repitan ellos mismos en cada caso la secuencia de sílabas “ma”.

Objetivos: Como subraya Hirst (1983: 97), es un hecho comprobado que la mayoría de los hablantes es capaz de reproducir la entonación de una oración sobre la base de una sucesión silábica no significativa (de “la” o “ma”, por ejemplo). En este ejercicio se

trata, pues, de aprovechar esa facultad para conseguir que los aprendientes marroquíes de ELE se percaten de la música que acompaña a todo fragmento de habla. Este tipo de técnica, muy empleada para estudiar los rasgos suprasegmentales, se denomina "habla reiterativa" (ing. *reiterant speech*), y consiste, como se ha dicho, en sustituir todas las sílabas de las palabras por una única sílaba que se repite. Así, (217) *Me llamo Pedro* pasa a ser *Ma 'mama'mama*.

Ejercicio 3.

Material necesaria: Grabaciones de frases cortas, lo más naturales posibles, realizadas por hablantes nativos.

Requisitos: La mitad de las frases responderán a un patrón entonativo determinado (por ejemplo, serán oraciones pronunciadas con la entonación propia de las enunciativas) y la otra mitad se ajustarán a otro patrón distinto (por ejemplo, al interrogativo absoluto). Cada frase irá numerada o identificada con una letra.

Tareas: Los alumnos intentarán agrupar las distintas oraciones en series a partir de los rasgos entonativos que comparten. En el ejemplo anterior, deberían separar los enunciados declarativos de los interrogativos. Si los estudiantes marroquíes tienen un buen nivel, pueden introducirse gradualmente, sobre el mismo tipo de ejercicio, más clases de patrones (por ejemplo, los propios de las oraciones interrogativas pronominales o cualquier otro que les resulte difícil por la interferencia de su L1), de modo que se establezcan más grupos diferentes.

Objetivos: Habituarse el oído de los aprendientes marroquíes de ELE a la diversidad entonativa del español y enseñarles a discriminar entre los distintos patrones recurrentes en el idioma.

Ejercicio 4.

Material necesario: Folios para cada estudiante con una serie de respuestas a una serie de preguntas o enunciados que el profesor formulará en clase.

Requisitos. Las preguntas y las respuestas, todos los enunciados en definitiva, han de ser cortos y con un vocabulario que los estudiantes puedan entender.

Tareas. Supongamos que los alumnos reciben un folio con las siguientes réplicas:

a. Siete veces.

b. Perdona, no te he entendido.

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| a. No eres tan viejo. | b. ¡Felicidades! |
| a. Sí, voy contigo. | b. Si no quieres, no. |

Si en 1 el profesor pregunta *¿Cuántas veces te lo tengo que decir?* con una entonación que denote impaciencia, irritación, etc., los alumnos deberán escoger y marcar en el papel la respuesta b, no así si el profesor escoge una entonación interrogativa 'neutra', en cuyo caso la réplica adecuada será la a. En 2, para decir "*Hoy es mi cumpleaños*" el profesor puede optar por una entonación que exprese alegría, lo cual hará que los estudiantes marquen la respuesta b., o tristeza, lo que justificará una réplica como a. Finalmente, el profesor, en 3, puede preguntar *¿De verdad vienes conmigo?* con una entonación que refleje una pregunta neutra real (réplica a.) o que refleje un cierto grado de extrañeza o desagrado (respuesta b.)

Objetivos: El principal objetivo de este ejercicio o de otros similares es que los aprendientes marroquíes de ELE se den cuenta de la enorme importancia que la entonación tiene para la comunicación, los diálogos, las conversaciones; que perciban que el mismo mensaje, con idénticos elementos léxicos, puede conllevar significados muy diferentes dependiendo de la línea melódica con la que se pronuncie, y que noten también cómo las diversas entonaciones se acompañan de gestos faciales o corporales también distintos.

B. Ejercicios de reproducción.

Ejercicio 1.

Material necesario: Tarjetas preparadas por el profesor con los principales signos ortográficos de puntuación:

Requisitos: La clase se divide en parejas.

Tareas: Cada par de alumnos recibe un conjunto de cuatro tarjetas con los signos ortográficos que el profesor haya seleccionado en cada caso. A continuación el profesor planteará un enunciado a cada pareja, que habrá de pronunciarlo de acuerdo con los signos que le hayan correspondido. Por ejemplo, si el enunciado propuesto es "*Siempre llueve en primavera*" y los signos fueran los arriba reproducidos, los estudiantes deberían articular:

- | |
|-------------------------------|
| ¿Siempre llueve en primavera? |
| ¡Siempre llueve en primavera! |

Siempre llueve en primavera...

Siempre llueve en primavera

Objetivos: Además de hacerles reflexionar sobre la relación entre ortografía y fonética, el profesor puede aprovechar este ejercicio para hacer ver a los aprendientes marroquíes de ELE que a menudo no hay una sola forma de entonar una pregunta o una exclamación (lo más probable es que los alumnos introduzcan pequeñas modificaciones perfectamente admisibles), y que cada una de esas variables conlleva un matiz significativo distinto.

Ejercicio 2.

Material necesario: Tarjetas preparadas por el profesor con las tareas que cada alumno ha de realizar. Por ejemplo: (218) *"Tienes que averiguar si a tu compañero le gusta la música y, en ese caso, qué grupos musicales le gustan y por qué", "Averigua de dónde es tu compañero, cómo es su ciudad y en qué calle vive", etc.*

Procedimiento: La clase tiene que dividirse en parejas. Cada alumno recibe una tarjeta.

Tareas: Cada uno de los estudiantes tiene que llevar a cabo con éxito la tarea que le ha correspondido en la tarjeta, formulando las preguntas a su compañero en voz alta. Se puede preguntar sobre direcciones, aficiones, opiniones, experiencias, etc. Otra posibilidad es dar a cada aprendiz una tarjeta con el nombre de un personaje, un animal, una película, etc. que su compañero habrá de descubrir formulándole preguntas y realizando deducciones.

Objetivos: Este ejercicio sirve, entre otras cosas, para practicar las múltiples formas que presenta la entonación interrogativa y los muchos matices significativos que a través de ella se pueden transmitir.

C. Ejercicios de producción libre.

Ejercicio 1.

Solo después de haber practicado bien y de que el alumno haya repetido suficientes veces los distintos contornos, con éxito, podemos pasar al siguiente ejercicio, de producción más libre. Entregaremos a cada alumno una tarjeta con un pequeño diálogo,

en el que se incluye una pregunta. En función del contexto, deberá imaginarse cuál es la entonación apropiada que debe darle a la pregunta, y leer el diálogo en voz alta.

A: Quiero ir a Málaga.	B: ¿No has ido nunca a Málaga?
A: ¿Sabes a quién vi ayer?	B: ¿A quién? A: A Diana.
A: ¿Quieres vino o agua?	B: Agua, por favor.
A: ¿Te gustó la película?	B: No, la verdad es que no mucho.
A: ¿Dónde vives?	B: ¿Que dónde vivo? En Valladolid.
A: ¿Dónde vas?	B: Voy al supermercado.
A: Adivina: ¿dónde he ido hoy?	B: ¿Dónde?
A: ¿Quieres ir al cine mañana?	B: Vale.
A: ¿Qué color quieres? ¿El amarillo?	B: Sí el amarillo.
A: ¿Quién es ese chico?	B: Se llama Rafael.
A: ¿Has visto a Miguel?	B: Sí, está en la cafetería.
A: ¿Quieres melón o sandía?	B: No, gracias. No me apetece nada.

Objetivos: Seguir practicando las diversas formas que presenta la entonación interrogativa y los muchos matices significativos que a través de ella se pueden transmitir.

Además de estas actividades basadas en las aportaciones de Gil Fernández (2007), es digno subrayar que como complemento otras propuestas de otros autores, no menos importantes, citadas por el Cortés (2002: 111-112), que reproducimos aquí a título ilustrativo más no limitativo, limitándonos a una referencia en cada caso:

- Escuchar unos enunciados, concentrándose en la entonación (Taylor, 1993: 168-70).
- Escuchar y repetir (Miquel y Sans, 1994, libro del alumno: 10).
- Escuchar un poema y repetirlo tarareándolo (Giovannini et al., 1996: 85).
- Memorizar un poema (Lado y Fries, 1954: 148).
- Escuchar y reproducir el modelo simultáneamente con el profesor (shadowing) (Avery y Ehrlich, 1992: 170) o con la locutora de un vídeo siguiendo los subtítulos de la pantalla (Hirschfeld, 1992).
- Leer en voz alta un texto o unas frases en las que se ha marcado la prosodia (Brazil et al., 1980: 136 y ss.).
- Practicar diálogos en parejas o un alumno con el profesor o con el locutor de la cásete (Gehrmann, 1994).
- Practicar un diálogo, adaptándolo a las circunstancias de los propios alumnos (Cauneau, 1992: 54).

- Identificar similitudes y diferencias entonativas entre una serie de enunciados (Brazil, 1994).
- Leer (y grabar) y luego contrastar la propia entonación con la del modelo (Hirschfeld, 1992).
- Escuchar y responder, grabando la producción oral de los alumnos para su posterior análisis (Calbris y Montredon, 1981: 8).
- Identificar los núcleos de unos contornos entonativos (Gimson, 1975).
- Escuchar unos enunciados y decir en cada caso si se trata de un enunciado declarativo o bien de una pregunta (Mariscal, 1994: 153).
- Escuchar unos enunciados y señalar en cada caso de cuál de las opciones escritas se trata (Giovannini et al., 1996: 87).
- Escuchar unos enunciados y decir en cada caso si el contorno respectivo tiene un final ascendente, descendente o suspendido (Callamand, 1974).
- Leer un diálogo del libro y reflexionar sobre dónde se encuentran las inflexiones tonales (Neuner et al., 1979, nivel 1, libro del profesor. 21).
- Transformar, reconstruir o crear frases o diálogos siguiendo un modelo (Mariscal, 1994: 153).
- Repetir unos enunciados, acompañando la entonación con movimientos de la mano (Artuñedo y Donson, 1995, guía didáctica: 10).
- Escuchar unos enunciados y observar las transcripciones entonativas respectivas (Bourdages et al., 1987: 151).
- Escuchar varios enunciados y escoger el correspondiente a la curva melódica que aparece dibujada en el manual (Sánchez et al., 1988: 176).
- Escuchar un diálogo y colocar los signos de puntuación pertinentes en una transcripción (Celce-Murcia et al., 1996: 146).
- Escuchar o leer un texto y transcribir la entonación (Hewings, 1993: 64).
- Dado un texto escrito con su correspondiente transcripción entonativa, explicar el sentido de unas inflexiones tonales (Mott, 1991: 278).
- Pares mínimos (discriminación, según el contexto), p. ej., al alumno se le presenta dos preguntas y una respuesta para que él decida cuál es la pregunta más probable en ese contexto (Pennington, 1996: 165-6).

- Escuchar una grabación y después contestar un test de elección múltiple acerca de la actitud de los participantes, las circunstancias en que se hallan, etc. (Calbris y Montredon 1981: 11).
- Dividir en grupos fónicos unas frases escritas y analizarlas entonativamente, es decir, señalando en cada contorno la inflexión inicial, el cuerpo y la inflexión final (Mott, 1991: 277).
- La corrección fonética de los errores relativos a la acentuación.

En el apartado anterior, hemos hecho referencia a ciertas actividades de corrección fonética de los errores que los aprendientes marroquíes cometieron en la producción de la entonación del español, pero estas dificultades son aún mayores y se multiplican cuando se trata de localizar debida y equilibradamente la sílaba tónica de las palabras del corpus y proporcionarla el acento adecuado. De los errores registrados en el capítulo de identificación de errores, se desprende que la producción de la acentuación española plantea, en líneas generales, dificultades destacables a los aprendientes marroquíes de ELE. En total, se han registrado 210 errores, repartidos entre errores de acentuación propiamente dichos y errores de alargamiento de sílaba tónica, es decir que afectan la duración de las sílabas. Dado que la posición del acento no es tan fácilmente previsible en español como lo es, por ejemplo, en francés o en cualquier otra lengua de acento fijo, es muy habitual que los estudiantes extranjeros tengan problemas a la hora de acentuar las palabras castellanas. Por lo general, los hablantes de una lengua con patrones regulares de acentuación, como nuestros informantes, tienden a traspasarlos al español debido al fenómeno de la interferencia de la L1 en la L2.

Analizando estos resultados, se desprende claramente la trascendencia de la corrección fonética de este aspecto prosódico tan crucial. La importancia de la corrección fonética de los problemas relativos a la acentuación radica en las repercusiones que ésta tiene en la entonación y demás elementos suprasegmentales. Como puede apreciar fácilmente el docente de español a los aprendientes marroquíes, los errores en la acentuación desnaturalizan considerablemente el resto de elementos suprasegmentales. En consecuencia, si deseamos que nuestros aprendientes marroquíes de ELE lleguen a hablar castellano con la conformación prosódica general adecuada, lo primero que habrá que hacer es someterlos a una fase de sensibilización y familiarización con el acento y las normas que lo regulan, tanto en el ámbito de la frase o el enunciado como en el de la

palabra. Lo prioritario será, pues, conseguir que los aprendientes marroquíes sepan discernir perceptivamente qué sílabas van acentuadas y cuáles no, primero en general y luego en castellano. Ese será el inicio del proceso didáctico completo, articulado, según se explicó anteriormente, en tres estadios: este primero de sensibilización, el de repetición o imitación y el de producción libre. Conviene insistir, para no crear frustración en el alumnado, en que el acento léxico español es hasta cierto punto predecible, que irá normalmente en una de las tres últimas sílabas y que la grafía proporciona la clave en los casos excepcionales. A continuación vemos una serie de ejercicios que podemos llevar a la práctica en cada una de las tres etapas señaladas.

A. Sensibilización y familiarización con los patrones acentuales del español.

La primera tarea del profesor de lenguaje que quiere entrenar a sus aprendientes marroquíes de ELE en el proceso de la acentuación consistirá en establecer claramente la distinción entre acento fónico y tilde. Esto porque tradición educativa española no nos ha permitido diferenciar claramente entre el acento y su representación gráfica (tilde). El uso de los términos como acento fónico y acento ortográfico ha hecho que se confundan ambas denominaciones, lo que ha motivado que se hable de acento cuando la palabra lleva tilde y que, si no lo hay, entonces no hay acento. De tal manera, dos conceptos distintos: acento, mayor intensidad de sonido con que se pronuncia una vocal dentro de una cadena sonora (nivel fonológico), y tilde, representación gráfica que –en algunos casos– se hace del acento (nivel ortográfico) han terminado por provocar una confusión que no ha favorecido un aprendizaje reflexivo.

Aclarado este aspecto teórico, habrá que destacarles a los aprendientes marroquíes de ELE que la sílaba que tiene el acento se llama tónica, mientras que las que no lo tienen son átonas. Asimismo, el alumno marroquí deberá tener claro que todas las palabras de más de una sílaba tienen acento, pero no todas llevan tilde. De esta manera, cuando se tiene que representar el acento (mayor fuerza de voz) en la escritura se hará a través de la tilde (representación gráfica del acento). Debe explicarles, a título de ejemplo, que el acento fónico es, según se viene explicando, el rasgo prosódico -lingüístico- que confiere mayor prominencia o relieve a una sílaba frente a las demás de una palabra, mientras el acento ortográfico es la marca que llevan en la escritura sólo algunas de las sílabas con acento prosódico. Camión lleva acento prosódico en la sílaba -mion y

también acento ortográfico sobre la o; examen lleva acento prosódico en la sílaba -xa, pero no presenta acento ortográfico.

Con respecto a la realización de marcas acentuales por parte de los estudiantes extranjeros, en el capítulo del análisis fonológico contrastivo, señalábamos la especificidad del funcionamiento del español con respecto al funcionamiento de otras lenguas. Recordemos que dicha especificidad se circunscribe a dos aspectos: la colocación del acento (en español puede aparecer en diversas sílabas de la palabra mientras que en otras lenguas el acento se sitúa en una posición fija) y los procedimientos para marcarlo (algunas lenguas utilizan la duración o la diferencia de tono mientras que en español las unidades acentuadas se marcan mediante la intensidad con que se realizan). Con respecto a las realizaciones problemáticas del acento en este sentido, las principales orientaciones que el profesor debe plantear a los aprendientes marroquíes de ELE de son las siguientes:

- El español es una lengua de acento relativamente libre, puesto que el acento puede variar de posición dentro de la palabra y puede recaer en cualquiera de sus tres últimas sílabas. En este sentido, se aleja de las lenguas previas de los aprendientes marroquíes de ELE, como por ejemplo, el francés, que acentúa sistemáticamente la última sílaba, y su LM, el ADM, que acentúa la penúltima, y son conocidas, por ello, como lenguas de acento fijo, como hemos podido comprobar en el análisis fonológico contrastivo. Dicho esto, cabe hacerles algunas generalizaciones y precisiones tanto sobre los esquemas acentuales verbales como sobre los no verbales:
- Que las formas verbales siguen unas reglas de acentuación diferentes de las formas no verbales. Por lo que se refiere a estas últimas, se pueden resumir sus esquemas de acentuación señalando que el acento recae siempre sobre una de las tres últimas sílabas, de forma que da lugar a la acentuación aguda u oxítono (en la última sílaba), a la llana o paroxítono (en la penúltima) o a la esdrújulo o proparoxítona (en la antepenúltima). Lo más frecuente es que las palabras que terminan en vocal sean llanas (ca.sa) y las que terminan en consonante agudas (a.mor); Esta regla es válida para el noventa por ciento de los nombres y adjetivos del castellano. Sin embargo, hay palabras, el diez por ciento, que acaban en vocal y son esdrújulas (tí.pi.co) o agudas (ca.je), y palabras que terminan en consonante y son llanas

(cárcel) o esdrújulas (ré.gi.men). Lógicamente, los aprendientes marroquíes de ELE no deberían preocuparse de cómo se acentúan estas palabras, ya que la inmensa mayoría, el acento se asigna mediante procedimientos mecánicos. Una generalización irrefutable, desde luego, es la de que, en español, predomina la acentuación llana sobre todas las demás (alrededor del 80% de las palabras son paroxítonas).

- En cuanto a los adverbios simples, la mayoría de ellos también siguen la regla general: arriba, delante, detrás, etc. En cuanto a los adverbios que acaban en -mente, hay que recordar que son las únicas palabras en español que poseen dos acentos. Desde un punto de vista fonológico se trata en realidad de dos palabras; de hecho podemos eliminar la segunda cuando tenemos dos adverbios de este tipo coordinados: tranquila y sosegadamente. Asimismo, y siguiendo con las formas no verbales, especial importancia aquí son los casos de desacentuación que muchos estudiantes de español tienden a ignorar y que el docente debe aclarar desde el inicio de la corrección fonética. En español hemos visto que todas las palabras con contenido reciben un acento y este se manifiesta además en la curva melódica mediante una ligera prominencia. Hay unas cuantas circunstancias, pocas en comparación con otras lenguas, en las que esa prominencia no se manifiesta, como es el caso de las palabras compuestas, donde el procedimiento más habitual para formar estas palabras en español consiste en desacentuar la primera parte del compuesto. Así se forman la mayoría de los compuestos del tipo verbo + sustantivo, como sacacorchos, guardarropa; y nombre + adjetivo, como hierbabuena, aguardiente. Los compuestos formados por dos sustantivos, por el contrario, tienden a conservar sus respectivos acentos como en hombre lobo, pez espada, etc. Este tipo de compuestos no funcionan como auténticas palabras, sino que tienen una estructura interna más compleja. Una prueba de ello es que forman el plural añadiendo el morfema -(e)s al primer miembro del compuesto y no al conjunto. Decimos hombres lobo, en lugar de hombre lobos.
- Que por lo que respecta a las formas verbales, en el tiempo presente de todos los verbos el acento fónico recae siempre sobre la penúltima sílaba, excepto en la forma vosotros, que va acentuada en la última: (219) *vosotros so.ñáis*. En los restantes tiempos, el acento es morfológico, es decir que recae siempre en el mismo componente de la palabra o forma verbal (en el mismo morfema), con

independencia de dónde vaya situado en la secuencia. Así, por ejemplo, en el imperfecto o el perfecto de indicativo el acento va en la sílaba que sigue a la raíz verbal, sin importar su situación en la palabra: (220) *so. ñá.ba / so. fas. te / so. ñá.ba.mos*, etc. Así la posición del acento en los verbos es totalmente predecible a partir de información morfológica. Es decir, si somos capaces de analizar una forma verbal conjugada en raíz y desinencias y conocemos qué tiempo verbal desempeña, podemos determinar la posición del acento. Cabe señalar al final que las formas de infinitivo, participio, gerundio, e incluso imperativo siguen el patrón no marcado de las categorías nominales. En los tiempos compuestos, tanto el auxiliar como el participio conservan sus acentos. No se pronuncian igual (221) “*acabado*” que “*ha cavado*”.

B. Discriminación auditiva.

Ejercicio 1: Diferenciación de sílabas tónicas y átonas.

Material necesario.: Únicamente papel y bolígrafo.

Requisitos: Ninguno en especial. El profesor debe leer en voz alta cada par de las agrupaciones silábicas que se presentan a continuación en dos columnas poniendo especial cuidado en la pronunciación de las sílabas acentuadas (en negrita).

	A	B
1.	Ta ta	Tata
2.	Tata	Tata
3.	Ta ta	Ta ta
4.	Ta ta	Tata
5.	Tata	Ta ta

Tareas: Los estudiantes deben precisar en un folio si cada palabra de la columna A es igual o no a la correspondiente de la columna B.

Objetivos: Se trata tan sólo de un ejercicio de nivel inicial para que los aprendientes marroquíes de ELE aprendan a discriminar perceptivamente el fenómeno del acento.

Ejercicio 2: Diferenciación de sílabas tónicas y átonas, y localización del acento principal o de frase.

Material necesario: Una serie de enunciados preparados con antelación por el profesor, como, por ejemplo, los que abajo se reproducen.

Procedimiento: El profesor lee los enunciados en voz alta a la clase las veces que estime necesarias. En primer lugar, ha de leer cada uno de ellos como un solo grupo fónico, esto es, sin efectuar pausa alguna. En un segundo momento, en cambio, leerá cada enunciado con dos grupos fónicos, es decir, realizando una pausa en el lugar indicado por las barras oblicuas.

Los amigos de Juan (/) compraron el coche ayer

Los padres de Juan Antonio (/) fueron a ver a Luisa

No me canso de comer (/) sino de comer carne

Tareas: Los estudiantes deberán precisar cuántos acentos principales hay en cada caso y dónde están situados.

Objetivos: El primero es conseguir que los aprendientes marroquíes de ELE entiendan que todo enunciado posee un acento principal, el más relevante porque es el más perceptible. En español ese acento recae en la última palabra acentuada de cada grupo fónico (aunque el acento inicial de la frase también es muy importante). Así, en el primero de los ejemplos anteriores, el acento principal iría solo en *ayer*, en el caso de emitirse un único grupo fónico, o en *Juan* y *ayer*, cuando se marcan dos). El segundo objetivo es subrayar la diferencia entre acento léxico y acento oracional, haciendo ver los aprendientes marroquíes cómo el primero se supedita al segundo en el desarrollo de la secuencia: *comer* recibe un acento mucho más perceptible en *no me canso de comer* que en *comer carne* (donde confluyen dos acentos inmediatos y predomina el segundo), y *Juan* pierde el suyo cuando antecede a *Antonio*.

Ejercicio 3: Diferenciación de sílabas tónicas y átonas, y localización del acento.

Material necesario: Un folio para cada alumno en el que se proporcionen algunos esquemas acentuales del español, distribuidos en columnas y representados, por ejemplo, con puntos de diferente tamaño (• •: el mayor corresponde a la sílaba tónica) o con sílabas mayúsculas y minúsculas (LAla: la sílaba en mayúsculas corresponde a la sílaba tónica), según se muestra a continuación. En cada columna se incluye un ejemplo de cada uno de esos patrones.

Requisitos: El profesor debe haber explicado previamente por qué opción de representación del acento se ha decantado al preparar el folio para cada estudiante (en el ejemplo se ha optado por emplear puntos). Además, habrá de preparar previamente la

lista de palabras, agudas, llanas y esdrújulas, que leerá a los estudiantes en voz alta y aleatoriamente.

Tareas: Los alumnos habrán de colocar cada palabra de la lista leída por el profesor en la columna correspondiente, de acuerdo con su patrón acentual.

Objetivos: Como siempre en esta fase inicial, se pretende modificar y readaptar la capacidad perceptiva del estudiante marroquí para que aprenda, en primer lugar, a fijar su atención en todo aquello que no es estrictamente segmental (en este caso, en el número de sílabas de una palabra y en la ubicación de su acento primario), a lo cual probablemente no le prestaba atención ni siquiera en su lengua nativa, y, en segundo lugar, para que vaya interiorizando de modo inconsciente y natural los patrones acentuales del castellano, por ejemplo la existencia de la "ventana de tres sílabas".

Ejercicio 4: Diferenciación de sílabas tónicas y átonas y práctica del acento ortográfico.

Material necesario: Un folio para cada alumno en el que se reproduzca un gran número de palabras castellanas de las que obligatoriamente han de llevar acento ortográfico, pero escritas sin tilde.

Requisitos: El profesor tiene que preparar con antelación la lista de palabras que leerá en voz alta a sus estudiantes.

Tareas: Los alumnos, una vez oído el modo en que el profesor lee la lista de palabras que ellos tienen ante sí en el folio, deberán colocarles la tilde en la sílaba correcta.

Objetivos: Los mismos que en los ejercicios anteriores y, además, uno nuevo: tratar de explicarles a los aprendientes marroquíes de ELE de forma amena las reglas ortográficas de acentuación que rigen en castellano.

Ejercicio 5: Diferenciación de sílabas tónicas y átonas, y localización del acento.

Material necesario: Tantas tarjetas como estudiantes haya en la clase. En la mitad de ellas el profesor reproducirá, mediante puntos o mayúsculas, esquemas acentuales del español; en la otra mitad van anotadas palabras castellanas que se ajustan a esos esquemas. Por ejemplo:

Tarjetas tipo A	Tarjetas tipo B
la LA (• •)	Café
LAla (• •)	Casa
LAlala (• • •)	Típico
laLAla (• • •)	Pecado
laLAlala (• • • •)	Anómalo
lalaLAla (• • • •)	Fontanero
lalalaLAla (• • • • •)	Arrepentido

Requisitos: El profesor debe haber explicado previamente por qué opción de representación del acento se ha decantado al preparar las tarjetas tipo A. Después, reparte unas y otras aleatoriamente entre los estudiantes de la clase, a cada alumno una, de uno u otro tipo.

Tareas: Cada estudiante debe buscar la tarjeta que se corresponde con la suya. Por ejemplo, si le ha correspondido el esquema laLA debe ir preguntando a sus compañeros mientras repite en voz alta este esquema hasta que encuentre a aquel que tiene en su tarjeta la palabra café, si le ha correspondido, en cambio, la palabra típico, por ejemplo, debe también repetir el esquema acentual de este vocablo, LAlala, hasta encontrar a su pareja, que debe estar pronunciando el mismo esquema. Lo importante es que ni unos ni otros pronuncien la palabra en cuestión, sino sólo su patrón acentual.

Objetivos: El objetivo fundamental es, otra vez, practicar los esquemas acentuales del español, pero haciéndolo de un modo divertido y que implica a todos los integrantes de la clase a un tiempo.

C. Práctica controlada: imitación y repetición de los patrones acentuales del español.

Ejercicio 1: Imitación de los modelos propuestos por el profesor.

Material necesario: Tres listas de palabras con distintos patrones acentuales.

Requisitos: Ninguno en particular.

Tareas: El profesor leerá lista por lista y los alumnos irán repitiendo cada palabra al unísono con él cuantas veces sea necesario. Este tipo de ejercicio, que es rápido y fácil, puede realizarse cuantas veces sea necesario, al inicio de cada clase, por ejemplo.

Objetivos: El objetivo es lograr que los aprendientes marroquíes de ELE acentúen las sílabas tónicas y átonas del castellano de modo correcto.

Ejercicio 2: Desacentuación.

Material necesario: Ninguno.

Requisitos: El profesor explicará previamente a los aprendientes marroquíes de ELE que en español algunos nombres propios pueden perder su acento si van agrupados para formar compuestos con otros nombres que sí lo mantienen. Les informará asimismo de que eso no sólo ocurre con los nombres propios, sino también con otras palabras. Así, por ejemplo, los sustantivos *cuesta*, *calle*, *río*... pierden su acento primario cuando se vinculan a los adverbios *arriba* y *abajo*: *cuesta (a) rriba*.

Tareas: El alumno habrá de confeccionar una lista de nombres propios españoles y otra en la que esos mismos nombres sean el primer elemento de otro nombre compuesto: *José /José Ignacio*. Pueden preparar el ejercicio en casa y preguntar para ello a hablantes nativos.

Objetivos: El ejercicio tiene como meta que el estudiante marroquí sea consciente de este proceso de desacentuación y se acostumbre a reproducir el esquema acentual de él resultante.

D. Producción libre y práctica comunicativa.

Ejercicio 1: Valor distintivo del acento.

Material necesario: El profesor entregará a cada alumno (aunque este ejercicio se puede realizar también en parejas o en grupo) tres ejemplos en los que vayan insertados pares mínimos de palabras diferenciados sólo por el acento. Por lo tanto, tendrá que preparar previamente un buen número de enunciados de estas características, como pueden ser los siguientes:

El otro día monté en bicicleta, cuando hicimos la excursión a Monte Príncipe.

En aquel plato de televisión sólo había una mesa con un plato, un vaso y un cubierto.

Si vienes conmigo a Austria este verano, te presentaré a mi íntimo amigo vienes.

Ya sé que es increíble, pero el caso es que mi hermano se casó con esa tonta.

Requisitos: Estudiantes marroquíes de nivel intermedio o avanzado.

Tareas: Los alumnos deben averiguar cuál es la diferencia concreta de significado entre los términos integrantes de los pares mínimos en cada enunciado y han de explicársela a la clase.

Objetivos: Se trata del típico ejercicio de pares mínimos contextualizados, destinado a sensibilizar más al aprendiz sobre la importancia comunicativa del acento.

Ejercicio 2: Acentuación de las palabras compuestas.

Material necesario: Un diccionario de la lengua española, y una relación de términos compuestos lo más larga posible, como, por ejemplo, la siguiente:

Lavaplatos	Correvedile
Lavacoches	Abrebotellas
Lavavajillas	Sacacorchos
Posavasos	Salvamanteles
Cejijunto	Abrecartas
Manirroto	Quitamanchas
Cortacésped	Pelagatos
Abrelatas	Pelirrojo

Requisitos: Cada alumno ha de preparar este ejercicio en casa, sirviéndose del diccionario. El profesor debe confeccionar previamente la lista de términos compuestos y distribuirla entre los estudiantes.

Tareas: Todos los alumnos han de buscar en el diccionario el significado de cada compuesto y, una vez en clase, deben explicárselo en voz alta a los compañeros. Conviene que sean varios los estudiantes que expongan el sentido de cada uno de los vocablos, de modo que su pronunciación se repita una y otra vez durante la sesión (además, las definiciones no tienen por qué ser coincidentes por completo y ello puede ser una excusa para una discusión interesante).

Objetivos: Este ejercicio está destinado, por tanto, a incidir en este hecho, subrayando la tonicidad del segundo miembro de la palabra compuesta y la desacentuación (primaria, puede existir una secundaria) del primero.

Ejercicio 3: Atonicidad de las categorías funcionales o gramaticales.

Material necesario: Una lista de sintagmas preposicionales y complementos adverbiales, confeccionada por el profesor, como puede ser la siguiente:

En la carretera.	Con niebla
Por la noche.	Delante del coche.
Hacia Toledo.	Contra la mediana.
A gran velocidad.	De campana.
Con las luces apagadas	Entre los hierros.
Bajo las ruedas	Hasta el amanecer.
Desde Madrid.	Sin remedio.
En el arcén Por la lluvia.	Para la guardia civil.
A destiempo.	Tras el accidente.

Requisitos: El profesor tiene que explicar, antes de comenzar el ejercicio, que las preposiciones de los sintagmas preposicionales no van acentuadas y que todo el sintagma se pronuncia sin pausas internas.

Tareas: Los estudiantes, distribuidos en parejas, eligen de la lista proporcionada por el profesor los sintagmas preposicionales que les parezcan más adecuados para describir un accidente de coche (u otro evento cualquiera sugerido por aquel). En la descripción deben precisar quién se accidentó, cuándo, cómo y dónde. Después, cada pareja procederá a leer su descripción en voz alta a la clase. Finalmente, la pareja en cuestión podrá formular preguntas a sus compañeros acerca de los detalles de la descripción que les acaban de leer, para comprobar si los han entendido bien y para obligarles a contestar empleando, en muchos casos, los mismos sintagmas preposicionales objeto del ejercicio.

Objetivos: Acostumbrar a los aprendientes marroquíes de ELE a no acentuar los elementos que deben ser átonos, y, además, a no realizar pausas entre la preposición y su término.

Otro tipo de actividades que se emplean para la enseñanza de la corrección fonética de la acentuación son las que están recogidas en la excelente y valiosa recopilación hecha por Cortés Moreno (1999a), quien revisó 190 obras empleadas en la didáctica de un total de nueve lenguas y ha recopilado las actividades que en ellas se proponen para trabajar la acentuación y la entonación. Nuestro objetivo principal aquí es poner a disposición del profesor de los aprendientes marroquíes de ELE y de los aprendientes arabófonos en general, una amplia gama de ideas que, esperamos, le sirvan de inspiración para la elaboración de sus propias actividades. En cada tipo citaremos sólo una referencia:

- Escuchar y repetir una lista de palabras (Castro et al., 1990: 107).

- Leer un texto o una lista de palabras y señalar las sílabas acentuadas (Hewings, 1993, libro del alumno: 38).
- Corregir la posición del acento en una lista de palabras (Bowen y Marks, 1992: 59-65).
- Escuchar una lista de palabras y señalar las sílabas acentuadas (Giovannini et al., 1996: 86).
- Transcribir fonológicamente un discurso, colocando los acentos (Pennington, 1996: 165).
- Escuchar y elegir la alternativa correcta (Castro et al., 1991: 170).
- Relacionar palabras (de dos columnas), cuyo patrón acentual coincida (Baker y Goldstein, 1990, guía del profesor. 23).
- Clasificar palabras, según el patrón acentual (agudas, llanas, esdrújulas) (Martín Peris et al., 1985: 54).
- Escuchar pares de palabras y juzgar si el patrón acentual coincide o difiere (Gimson y Cruttenden, 1994: 288).
- Dadas unas listas de palabras, descubrir en cada lista una palabra con patrón acentual diferente (Hewings, 1993, libro del alumno: 39).
- Analizar la movilidad del acento en familias de palabras (p. ej., foto, fotógrafo, fotográfico, fotografía) (Baker y Goldstein, 1990, guía del profesor. 24).
- Observar la relación entre sílaba con acento tónico y vocal con acento gráfico (Sánchez et al., 1995, nivel elemental, libro del alumno: 116).

- Corrección fonética de los errores relacionados con la estructura silábica.

Como hemos podido comprobar en el análisis fonológico contrastivo, tanto en español como en AC, ADM y francés, los procesos fonológicos resultantes de la distribución de segmentos en sílaba obedecen a principios universales de la lengua. Sin embargo, aunque la estructura silábica y los márgenes silábicos en las lenguas citadas están regidos por principios universales, su estructura silábica no deja de ser diferente, ya que, como lo demostraron numerosos lingüistas, en las lenguas naturales existe una preferencia por ciertos tipos de estructuras silábicas y contactos silábicos, es decir que ciertos tipos silábicos son más marcados o complejos en una lengua que en otras (Clements, 1990; Greenberg, 1978), lo que planteó ciertas dificultades a los aprendientes de ELE.

Los errores que hemos detectado en la pronunciación de nuestros informantes son reflejos de estas diferencias. De hecho, la dificultad en la articulación de ciertas estructuras silábicas persiste en la pronunciación de los aprendientes marroquíes de ELE, lo que parece indicar cierto desconocimiento y/o falta de suficiente ejercitación de ciertas estructuras silábica, especialmente las marcadas, dentro del contexto fonético del español. A título recordatorio, los errores más frecuentes fueron:

- Síncopa o supresión de un margen silábico o la sílaba entera en una palabra.
- Apócope o supresión de un margen silábico o la sílaba entera en posición final de palabra.
- Metátesis o cambio de lugar de algún fonema o sílaba en una palabra.
- Prótesis o adición de algún fonema o sílaba al comienzo de la palabra.
- Epéntesis o adición de algún fonema o sílaba en el interior de una palabra.
- Paragoge o adición de algún fonema o sílaba al final de una palabra: dos casos.

Conviene, pues, dedicar algún tiempo a conocer y practicar las sílabas españolas. Para ello, se proponen a continuación una serie de ejercicios, clasificados, como siempre en la presente investigación, en tres grupos: ejercicios de audición y discriminación perceptiva, ejercicios de producción controlada o imitación y, finalmente, ejercicios de producción libre.

A. Ejercicios de discriminación auditiva.

Ejercicio 1: Recuento de sílabas.

Material necesario: Únicamente la lista de series de sílabas que el profesor va a leer y que debe tener preparada con antelación.

Procedimiento: Es un ejercicio inicial que cualquier persona puede realizar. El profesor lee en voz alta determinadas series de combinaciones silábicas, como por ejemplo las que abajo se sugieren, y los alumnos han de precisar el número de sílabas que compone cada serie:

PA CON ME SIEM TO RE SOL A TRAS
SI POR EL MEN SUB
CUAN EN PRE RE CON ...

Tareas: Cada estudiante tiene que contar el número de sílabas que oye en cada serie.

Objetivos: Como es evidente, estamos ante un ejercicio con el cual lo único que se pretende es que los aprendientes marroquíes de ELE se acostumbren a escuchar, a prestar atención a características o elementos, en este caso las sílabas, a los que no se atiende habitualmente ni en la lengua nativa ni, mucho menos, en la lengua meta.

Ejercicio 2: Percepción e identificación de sílabas.

Material necesario: Secuencias de sílabas castellanas preparadas previamente por el profesor y agrupadas (las secuencias) de dos en dos, según se explica a continuación.

Procedimiento: El profesor explicará a los estudiantes que han de estar atentos porque va a leer primero una serie de sílabas y después otra, como las que abajo se presentan a modo de ejemplo en A y B, y que este proceso se repetirá varias veces, cuantas más mejor (C y D, E y F, etc.).

A.	con	de	de	mes	to	la	por
B.	con	de	de	mes	to	por	
C.	sol	pa	lón	des	to		
D.	sol	pa	lón	des	to		
E.	can	bre	sí	cons	tí		
F.	can	si	cons	ti			

Tareas: Los estudiantes tendrán que precisar si las dos series que componen cada par son iguales o diferentes y, si es posible, razonar su respuesta. En el ejemplo supuesto arriba, el par A y B es diferente, porque en B falta la sílaba la; el par C y D es igual; y el par España y F es distinto porque en F falta la sílaba bre.

Objetivos: El propósito principal aquí, además del de familiarizar los aprendientes marroquíes de ELE con las sílabas españolas, es transmitirle la idea de que, en su proceso de aprendizaje del castellano, tendrá que llevar a cabo muchos juicios auditivos como los que se requieren para realizar este ejercicio (en realidad, mucho más complejos), y que, por consiguiente, debe acostumbrarse desde el principio a fijar cuidadosamente su atención en las características de lo que oye. Lo ideal, si el profesor dispone de tiempo para ello, es hacer muchas más prácticas de esta naturaleza.

Ejercicio 3: Percepción e identificación de sílabas.

Material necesario: Diferentes palabras construidas por el profesor a partir de los tipos silábicos más frecuentes en castellano, y una serie de preguntas acerca de ellas.

Procedimiento: El profesor presenta a los estudiantes, en voz alta y de uno en uno palabras como: *catopieno*, *solizaón*, *pretilamente* y *bicular*. Es importante que no tengan significado en español para que la atención de los alumnos no se desvíe hacia su contenido semántico y se concentre sólo en su forma fónica: Y les hace preguntas como las siguientes sobre cada uno de ellos:

- | | |
|----|---|
| a. | ¿Cuántas sílabas tiene? |
| b. | ¿Cuántas vocales diferentes? |
| c. | ¿Cuántas consonantes distintas? |
| d. | ¿Hay dos vocales seguidas? |
| e. | ¿Hay alguna sílaba que acabe en consonante? |
| f. | ¿Hay alguna sílaba acentuada? |

Tareas: Cada alumno debe escuchar atentamente los estímulos propuestos y tratar de responder las preguntas formuladas.

Objetivos: De nuevo aquí se trata de agudizar la capacidad de discriminación perceptiva de los aprendientes marroquíes de ELE y de sensibilizarles con relación a las nuevas estructuras silábicas con las que ha de enfrentarse en español.

B. Ejercicios de repetición y práctica controlada.

Ejercicio 1: Pronunciación de los distintos tipos silábicos del español.

Material necesario: Un folio para cada alumno con series de sílabas españolas, cada una perteneciente a un tipo silábico de los siguientes:

V	e i a o u
VV	ei ia au oi ui
CV	pa ta sa la ra
CVV	tie lai mió rui ciu cua
CVVV	guay buey miau
CCV	pre cíe tra fre glo
CCW	prie prue true grie plie
VC	ac as er or en ad
VCC	ins abs obs ads
VVC	ais ues aus uel
CVC	mar pan sol son mon sep
CVCC	cons mens
CVVC	pues buen cuen bien don
CVVVC	guais
CCVC	truc bron trie
CCVCC	trans
CCVVC	claus briel miel
CCVVVC	griais

Procedimiento: El profesor ha de explicar, ejemplificándolo él mismo, que las sílabas se deben pronunciar de una sola vez y en un único 'golpe de voz'. Puede decidir aplicar el procedimiento que prefiera: cada estudiante pronuncia una sola sílaba, o una serie, o todos los alumnos pronuncian todas.

Tareas: Los alumnos tienen que articular en voz alta cada sílaba después del profesor.

Objetivos: Familiarizar a los aprendientes marroquíes de ELE con las combinaciones silábicas posibles en español y ayudarles a perfeccionar la pronunciación de los tipos más complejos, por ejemplo los que presentan un diptongo en su núcleo o consonantes agrupadas en los márgenes.

Ejercicio 2: Familiarización con las características de las sílabas españolas y su distribución.

Material necesario: Ninguno en particular.

Procedimiento: Los alumnos se agrupan por parejas. El profesor fijará el número de palabras con que cada una de ellas debe trabajar, y les explicará que han de hacerlo en el sentido que abajo se explica, manejando tanto sílabas abiertas como sílabas cerradas.

Tareas: Los estudiantes deben inventar y después pronunciar en voz alta un cierto número de palabras que puedan, en principio, ser españolas (existan o no realmente) porque sus sílabas integrantes se ajusten a los esquemas silábicos del castellano y la combinación resultante siga las pautas correctas del idioma.

Objetivos: Como siempre en esta fase de la ejercitación, se trata de incidir en la práctica de los tipos silábicos del español. El ejercicio es aprovechable también para reflexionar un poco, al hilo de su desarrollo, sobre la disposición o base articulatoria general de la lengua, desde el momento en que las palabras propuestas por los alumnos van a reflejar seguramente algunas de sus propiedades y el conocimiento implícito e inconsciente de ellas que los aprendices van alcanzando.

Ejercicio 2: Segmentación de palabras en sílabas y pronunciación.

Material necesario: Varias listas con las siguientes palabras:

Camello, vitrina, coche, sospechosamente, enjaulado, rebelde, sal, mar, miedo, caparazón, lechuga, franciscano, extraordinario, queso, solo, fue, cabezota, risueño,

payaso, silla, ofrecimiento, carro, propina, tipo, envoltorio, magnífico, inimaginable, sabueso, retorno, solo, morro, acondicionado, panorama, entusiasta.

Procedimiento: La clase se divide en parejas. A cada pareja se le entrega uno de los listados de palabras preparados por el profesor.

Tareas: Cada pareja debe agrupar las palabras que ha recibido en el folio en columnas de acuerdo con el número de sílabas que tengan. Así, por ejemplo, sol irá en la columna de vocablos de 1 sola sílaba, pero encarnizadamente formará parte de la de palabras de 7 sílabas. A continuación, cada pareja tendrá que construir un breve diálogo (pregunta-respuesta) en el que aparezcan algunas de las palabras que les ha correspondido segmentar.

Objetivos. Practicar la segmentación en sílabas de las palabras castellanas, lo cual a ciertos los aprendientes marroquíes les resulta más difícil de lo que podría pensarse, y aprovechar esta actividad como excusa para iniciar un breve intercambio comunicativo.

Ejercicio 4: Resilabeo.

Material necesario: Tarjetas con las siguientes frases en castellano:

- Mis amigos son asturianos.
- Es un hombre grueso y alto.
- Me asombra que sepas inglés.

Procedimiento: Como en casi todos los ejercicios propuestos, el profesor tendrá que ejemplificar previamente el tipo de tarea que han de realizar los estudiantes. Esta es una buena ocasión, asimismo, para hacer ver a los aprendices que el proceso de resilabeo es muy importante en español, si se quiere conseguir una pronunciación y un ritmo adecuados.

Tareas: Cada pareja de alumnos recibirá una tarjeta diferente y deberá preparar la pronunciación de esa frase en dos estilos: uno, lento, con las palabras hiperarticuladas y casi aisladas; el otro, natural, fluido o incluso rápido. Después, los dos harán la demostración en voz alta, ante la clase, de cómo suena su texto en ambos registros. En el caso de los ejemplos anteriores (# representa pausa):

Mis amigos son asturianos:

[mis#a.'mi.gos#son#as.tu.'r ia.nos] / [mi.sa.'mi.go.'s:o.nas.tu.'r ia.nos].

Es un hombre grueso y alto:

['es#un#óm.bre#grue.so#i#al.to] / ['e.'su.'nóm.bre.'grue.so.'jal.to (la pausa ante grueso es opcional).

Me asombra que sepas inglés:

[me.a.'som.b ra#ke.no.'se.pas#in.'gles] / [mea.'som.braf#ke.no.'se.pa.sin.'gles]

Objetivos: Llamar la atención de los alumnos acerca del proceso de resilabeo, que se da mucho más frecuente y extensamente en el habla coloquial que en el habla formal, aunque se produce de modo natural en ambos registros. Introducir de manera implícita la diferencia entre el discurso 'real' y el habla 'de clase'.

C. Ejercicios de producción libre y práctica comunicativa.

Ejercicio 1: Agrupación de sílabas en palabras.

Material necesario: Una tarjeta con una sílaba diferente para cada alumno, y un diccionario de la lengua española al que los estudiantes puedan acceder en un momento dado. Las tarjetas pueden ser, por ejemplo:

Ga pe o lí to rro ca jar

Sa din tro ña me dad car ciu

Requisitos: Una clase no muy numerosa, para que no se cree mucha confusión durante el desarrollo de las tareas.

Tareas: Cada alumno ha de buscar al otro compañero poseedor de una tarjeta con una sílaba compatible con la que le ha correspondido a él, es decir, con la cual pueda formar una palabra bisílaba. En el ejemplo propuesto, podrían constituirse las palabras gato, perro, lío, casa, jardín, metro, caña y ciudad. Una vez formado cada vocablo, los dos estudiantes complementarios tendrán que elaborar un diálogo en el que dicho término aparezca al menos tres veces. No debe quedar ninguna tarjeta sin correspondencia; si así fuera, los alumnos deberían empezar de nuevo el juego hasta descubrir las combinaciones léxicas originales concebidas por el profesor.

Objetivos: En esta tarea los aprendientes marroquíes de ELE se ven obligados a hablar entre ellos, a ejercitar sus conocimientos del vocabulario y de las reglas

gramaticales del español, a manejar un diccionario para comprobar si los términos creados existen realmente o no, a poner en marcha su creatividad para construir diálogos reales, etc., y todo ello a partir de las sílabas.

Ejercicio 2: Palabras bisílabas.

Material necesario: Un diccionario de la lengua española.

Procedimiento: El profesor tiene que explicar a los alumnos, previamente, que a diferencia de lo que sucede, por ejemplo, en francés, donde los vocablos más frecuentes son monosílabos, en español abundan extraordinariamente las palabras bisílabas y, en menor medida, las trisílabas.

Tareas: Los estudiantes tienen que preparar, por parejas, una historia en la que los términos bisílabos constituyan, con diferencia, el porcentaje más alto del vocabulario. Pueden servirse de diccionarios de español, y, si el profesor lo estima conveniente, pueden preparar esta tarea fuera de clase para exponerla posteriormente en ella.

Objetivos: Este ejercicio persigue que los aprendientes marroquíes de ELE tomen conciencia también de esta característica del español, que configura, como un rasgo más, el perfil fónico de la lengua.

- Corrección fonética de los errores relacionados con la confusión vocálica y las agrupaciones vocálicas del español.

Tal como hemos dicho en la descripción fonética del español análisis, los elementos vocálicos, a pesar de ser muy pocos comparativamente hablando, constituyen casi el 50% de la cadena hablada. Este dato por sí solo ya nos puede hacer ver hasta qué punto es importante que los aprendices de ELE adquieran una pronunciación lo más cuidada posible de las vocales, pero además interesa recordar que su correcta realización favorece la de las consonantes con las que coarticulan. Por ello, y con ese objetivo didáctico, en este apartado, se propondrán algunas técnicas útiles para tratar de superar los errores vocálicos más frecuentes y relacionados con la confusión vocálica y las agrupaciones vocálicas del español.

Ya hemos señalado reiteradamente que, en muchos idiomas, y en español también, existen segmentos vocálicos peculiares que por su propia naturaleza relativamente marcada suelen acarrear problemas. Y a veces no es tanto la complejidad intrínseca de

los elementos lo que mayores dificultades provoca, sino la adquisición de los contrastes de los que forma parte en el sistema. Pensemos, por ejemplo, en que la mayoría de las lenguas del mundo poseen algún tipo de estas vocales, en cualquiera de sus formas posibles: medias, altas, etc., sin embargo, no todas lenguas oponen dos tipos vocales en su inventario, como lo hace el español entre las medias y las altas. Por lo tanto, el los aprendientes marroquíes de ELE no sólo deben aprender a pronunciar las medias -lo cual quizá no implicara tanto esfuerzo, sobre todo porque las posibilidades de que un sonido parecido exista en su L1 son altas, como vimos en el análisis contrastivo fonológico⁵⁷, sino que han de adquirir el dominio del contraste, esto es de la oposición media-alta e/i, o/u, lo que sí supone una dificultad mayor.

Es más, es bien sabido que el valor frecuencial de la vocal es más relevante que el de la consonante, que será, pues, dependiente del valor de la vocal. Esta marginalidad de las consonantes sonoras tiene bastante lógica, si tenemos en cuenta que nunca las pronunciamos aisladamente, sino ligadas a una vocal. Estas ideas encajan a la perfección en el concepto de jerarquía fónica y la hegemonía de las vocales en el habla. Comprando el porcentaje de frecuencia de fonemas vocálicos en el español oral y escrito, se nota que no juegan a favor de los aprendientes marroquíes de ELE, ya que ya que las medias están posiciones iniciales y son más frecuentes que las altas. Como lo indica la siguiente tabla nº 41, la frecuencia absoluta y relativa de las medias es alta, en comparación con las altas.

Fon	Español oral				Español escrito			
	Lexicón		Corpus		Lexicón		Corpus	
	Fr. Absoluta	Fr. Relat.	Fr. Absoluta	Fr. Relat.	Fr. Absoluta	Fr. Relat.	Fr. Absoluta	Fr. Relat.
a	23294	13.87	152664	12.27	46488	13.48	323783	12.89
e	18337	10.92	188196	15.12	34510	10.00	320140	12.74
o	15399	9.17	129208	10.38	31187	9.04	234238	9.32
i	14623	8.71	89799	7.22	31626	9.17	190756	7.59
u	4601	2.74	39146	3.14	9091	2.64	76390	3.04
TO.	167896	100	1244411	100	344856	100	2511856	100

Tabla 41: Frecuencia de uso de los fonemas vocálicos del español oral y escrito.
Fuente: Sandoval, Curto y De la Torre (2004: 3)

⁵⁷ Recordemos aquí que la /e/ y la /o/ existen en ADM como alófonos sin valor distintivo.

Por otra parte, y tal como visto en la fase de identificación de los errores, consecuencia lógica de la confusión vocálica tratada en el apartado anterior, son los errores relacionados con las agrupaciones vocálicas del español. Asistimos aquí a otras anomalías fonológicas que protagonizó el aprendiente marroquí, tales como la deformación o monoptongación de diptongos y triptongos, o justamente al proceso inverso, es decir, la ruptura de un hiato convirtiéndolo en diptongo. Se trata, como vimos arriba, de errores que repercuten gravemente sobre la comunicación y pueden impedirla, ya que muchas de estas agrupaciones vocálicas, tales como la oposición diptongo: hiato y los cambios de acento correspondientes, tiene valor distintivo en español (continuo/continuó; hacia/hacía; hoy/oí; hay/ahí), por lo que es importante que los aprendientes marroquíes aprendan la diferencia en la pronunciación y acentuación. Con razón afirma Navarro Tomás (1946/66:13): “La división del diptongo en fonemas independientes desfiguraría en la mayor parte de los casos la representación fonológica de la palabra”.

Y es que la combinación de las vocales españolas en diptongos, triptongos y hiatos planteó serios problemas al alumno marroquí, que, a la hora de su pronunciación, presenta, unos rasgos específicos tendiendo, a menudo, a deformarlos, simplificarlos o a sustituir las vocales que los forman por otras, debido a la dificultad de discernirlas. Atendiendo al número de producciones erróneas registradas, a nivel de estas agrupaciones vocálicas (276 errores), podemos afirmar, sin ningún género de duda, que es el primer obstáculo vocálico con se enfrenta el aprendiente marroquí. Gil Fernández (2007: 453) aclara que es bastante comprensible que al extranjero que no conoce en profundidad la norma, se le planteen dudas acerca de cómo articular tales secuencias de vocales, si tenemos en cuenta las vacilaciones que asaltan a menudo a los propios hispanohablantes y la multiplicidad de factores que inciden en el resultado final. En este sentido, a veces la ortografía le proporciona claves (la presencia de la tilde sobre la vocal cerrada, como en oído, le indica que hay un hiato y no un diptongo), pero no siempre es así (fluido o cruel tienen hiato y no llevan acento gráfico, por ejemplo). ¿Cómo saber cuándo un par de vocales pertenecen a la misma sílaba o a sílabas distintas? Al igual que en el caso del acento, analizado anteriormente, no hay una regla que pueda aplicarse sin excepciones, aunque sí unas cuantas tendencias claras establecidas en la Fonética y Ortografía españolas, que los aprendientes marroquíes de ELE parecen ignorar, como lo ha avalado la cantidad abrumadora de errores cometidos en este sentido.

Para conseguir que nuestros aprendientes marroquíes de ELE se sensibilicen con las vocales, especialmente las medias, o con las secuencias vocálicas de la nueva lengua, que tantos problemas les han planteado, como hemos podido comprobar en el capítulo del análisis estadístico de los errores, el profesor puede emplear técnicas variadas. En este sentido, Gil Fernández (2007: 423) advierte que la idea de trabajar con pares mínimos de palabras aisladas, por ejemplo, es desaconsejable en las fases posteriores del proceso, no es descartable, en cambio, en este estadio, puesto que ahora el objetivo prioritario es simplemente superar el filtro fonológico de la L1 y aprender a reconocer las unidades fonológicas de la L2, aunque a la par se fomente la sensibilización de los alumnos hacia las características fonéticas -de producción, de articulación- de los sonidos. El profesor puede introducir en su presentación inicial de los ejercicios algunos comentarios acerca de los rasgos articulatorios más fáciles de percibir por los aprendices, respecto a las vocales medias, o a las secuencias vocálicas, que les pueden ayudar en lugar de crearles confusión o ansiedad (recuérdese lo señalado a este respecto en las recomendaciones previas que hemos formulado anteriormente).

A continuación se sugieren ciertas actividades para conseguir que los aprendientes marroquíes de ELE discriminen mejor algunas de las vocales medias y secuencias vocálicas del español. Al seleccionarlos o marcar un orden de prioridades en su presentación y corrección, es recomendable que el profesor tenga en cuenta como principio general el rendimiento funcional, de cada uno de ellos, para insistir más, como es lógico, en la buena discriminación y pronunciación de los que contribuyan a más distinciones significativas. Para este colectivo de aprendientes marroquíes de ELE en concreto, es mucho más rentable aprender a articular bien [e] y [o] y distinguirlas de la [i] y [u] que, por ejemplo, la tensión en la vocales, de escasa ocurrencia y de limitadísimo rendimiento funcional.

Así, y empezando por el problema de la confusión vocálica anteriormente analizado, debe, bajo nuestro modesto punto de vista, contemplarse desde el primer momento y desde los niveles iniciales, haciendo énfasis en este aspecto con ejercicios de discriminación auditiva. Además, aunque aquí sólo citemos ejemplos descontextualizados, insistimos en que hay que trabajar con palabras contextualizadas, en frases que puedan interesar desde el punto de vista comunicativo y motivar al alumno, tratando de mejorar su competencia comunicativa y fomentar el uso real de la lengua. La solución pasa por una insistencia casi "patológica" y por reiteradas

actividades de discriminación vocálica, sobre todo en niveles iniciales. En este sentido recomendamos prácticas comunicativas de pronunciación y discernimiento de vocales con pares de palabras como: mera / mira, piso / peso, rezo / rizo, tela / tila, uso / oso, bucal / vocal, tornar / turnar, queso/ quiso, peso / piso, harina / arena, misa / mesa, etc. Y también es importante poner énfasis en evitar que produzca diferentes longitudes vocálicas en la pronunciación.

A. Percepción e identificación de vocales.

Ejercicio 1:

Material necesario: Cada alumno debe tener un folio con el siguiente texto:

A.		
1.	La misma	Diferentes
2.	La misma	Diferentes
3.	La misma	Diferentes
4.	La misma	Diferentes
5.	La misma	Diferentes
B.		
1.	La misma	Diferentes
2.	La misma	Diferentes
3.	La misma	Diferentes
4.	La misma	Diferentes
5.	La misma	Diferentes

Procedimiento: El profesor lee en voz alta una lista de términos como, por ejemplo, esta:

A.		B.	
1. peto	pito	1. hielo	helio
2. pito	pito	2. helio	helio
3. peto	peto	3. hielo	hielo
4. pito	peto	4. helio	hielo
b. peto	peto	5. hielo	helio

Tareas. El alumno rodea con un círculo, en la hoja previamente recibida del profesor, la respuesta correspondiente a cada par, es decir, debe precisar si en los dos miembros que lo constituyen aparece la misma vocal o no.

Objetivos: Básicamente, enseñar a los aprendientes marroquíes de ELE a escuchar. En los niveles iniciales, el profesor puede exagerar un poco la duración de la vocal para que se aprecie mejor su cualidad.

Ejercicio 2:

Material necesario: Una relación de palabras previamente preparada por el profesor que contenga diferentes agrupaciones vocálicas del español, y una serie de preguntas sobre cada una de ellas:

Palabra	¿Cuántas vocales tiene?	¿Son iguales?	¿Tiene algún diptongo?
Cielo			
Celo			
Miedo	.		
Mina	.		
Línea			
Suela			
Muela			
Feudo			
Bote			

Procedimiento: El profesor lee en voz alta las palabras y formula las preguntas.

Tareas: Cada alumno debe escuchar atentamente cada palabra y responder en un folio a todas las preguntas formuladas.

Objetivos: Como en los casos anteriores, educar el oído de los aprendientes marroquíes de ELE a las agrupaciones vocálicas del español. En un segundo momento, este ejercicio se debe realizar sobre enunciados breves en lugar de sobre palabras aisladas.

B. Fase de imitación o de producción controlada.

La fase de percepción, más o menos larga en función del tiempo disponible y de las características del curso y del alumnado, ayuda al profesor a diagnosticar cuál o cuáles van a ser los problemas más importantes con los que sus estudiantes van a enfrentarse a la hora de pronunciar las vocales del español. La fase de repetición que la sucede es, por tanto, particularmente importante y difícil, puesto que es en ella en la que el docente tendrá que poner especialmente en juego todos sus conocimientos teóricos y metodológicos para evitar que los errores detectados (en especial, los que conciernen a segmentos de alto rendimiento funcional) se fosilicen y permanezcan en el habla de los aprendices de modo permanente. Y esto habrá de hacerlo, a veces, sobre la marcha de la clase. Aquí una consideración inicial es precisa. Gil Fernández (2007: 481) desaconseja la utilización de las conocidas prácticas repetitivas basadas en pares mínimos -que nos

resultaron útiles en la fase de percepción y discriminación- como los clásicos ejercicios del tipo "escucha y pronuncia en voz alta: chico / chica; vino un chico / vino una chica". En caso de emplearse tales recursos, se les habrá de dotar, en la medida de lo posible, de una mayor trascendencia para la interacción comunicativa y social, contextualizándolos e integrándolos en tareas con un propósito definido, que exijan la implicación de los estudiantes y les permitan ejercer un cierto grado de creatividad. En la siguiente actividad, puede comprobarse cómo es factible un ejercicio para practicar la pronunciación de las vocales [i] y [e], en una tarea comunicativa más interesante:

Ejercicio 1: Práctica de pares mínimos contextualizados.

Material necesario: Una tarjeta para cada estudiante en la que aparezca reproducido un par de oraciones o del tipo ay b o del tipo a'y b'. Por ejemplo, una tarjeta puede tener las frases reproducidas en 1, otra las de 2, y otra las de 3, y sus tarjetas correspondientes tendrán las de 1' las de 2'y las de 3':

1.	a.	¿Qué significa cine?	1'.	a'. Lugar donde se ven películas.
	b.	¿Qué significa cene t		b\ Es una forma del verbo cenar.
2.	a.	Ayer telefoneó un checo.	2'.	a'. ¿Sí? ¿Hablabas español?
	b.	Ayer telefoneó un chico.		b\ ¿El novio de tu hermana?
3.	a.	Quieres un poco de tila?	3'.	a'. No, gracias, ya he tomado.
	b.	¿Quieres un poco de tela?		b\ No, tengo bastante para el vestido.

Procedimiento: Los estudiantes se agrupan en parejas: uno de los miembros recibe una tarjeta y el otro su correspondiente. El profesor debe asegurarse de que al menos uno de los términos contrastados sea de fácil comprensión para los alumnos, quienes podrán deducir el significado del otro vocablo, aunque presente mayor dificultad, por eliminación. Asimismo, el profesor ha de procurar que tanto el vocabulario general como los temas sobre los que versen las preguntas y respuestas incluidas en las tarjetas sean del interés de los estudiantes y constituyan ejemplos de habla real.

Tareas: Un alumno de cada pareja debe pronunciar la oración (a) o la oración (b) de su tarjeta, según prefiera, y su compañero ha de responder, en función de la pregunta que haya percibido, con la respuesta (a') o con la respuesta (b\).

Objetivos. Se trata simplemente de dotar de más valor comunicativo a la práctica de pares mínimos de vocales. Conviene insistir, desde el momento en que se inicia esta fase de producción en que los aprendientes marroquíes de ELE deben adoptar una

disposición tensa (que se refleja claramente en los músculos faciales y del cuello) para lograr articular bien las vocales españolas, especialmente las medias.

Ejercicio 2: Práctica de los contrastes vocálicos.

Material necesario: Una hoja con un cuadro como, por ejemplo, el siguiente, que se entrega a cada alumno:

[o] / [u]	[e] / [i]
[ou] / [uo]	[ei] / [ie]

Procedimiento: El profesor debe advertir a los alumnos de que no es preciso que las palabras que inserten en el cuadro tengan las dos vocales.

Tareas: Cada estudiante tiene que rellenar con el mayor número posible de términos las casillas del cuadro, leerlos a la clase en voz alta, y, por último, construir sobre la marcha tres pequeñas oraciones con tres de los términos recogidos en cada celda, elegidos por el profesor por ser los modelos más convenientes de acuerdo con los criterios relativos al contexto. Si el profesor lo estima oportuno, el ejercicio puede realizarse en parejas.

Objetivos: La discriminación entre las medias y las altas y la producción correcta de las agrupaciones vocálicas del español.

C. Fase de producción libre y de práctica comunicativa.

Llegados a este punto, se supone que los aprendientes marroquíes de ELE ya son capaces de reconocer y de pronunciar las medias y distinguirlas de las altas y producir las agrupaciones vocálicas, si no de forma absolutamente correcta, al menos sí bastante aceptable. Es hora, por tanto, de plantear ejercicios más creativos en los que pueda darse rienda suelta a la imaginación del alumno marroquí y del profesor, juegos, exposiciones orales, intercambios de información entre grupos, etc.

Ejercicio 1: Práctica de las vocales: escribir pareados.

Material necesario: Ninguno en particular.

Requisitos: Estudiantes marroquíes de nivel intermedio o avanzado.

Tareas: El profesor pedirá a los alumnos, divididos en parejas, que inventen el mayor número posibles de pareados, esto es, estrofas de dos versos cada una, como por ejemplo, Pepito quería una misa /pero se tropezó con una mesa, o Tú tienes siempre razón / lo digo de corazón, etc.

Objetivos: Al tratar de conseguir que las palabras finales de los versos rimen, los aprendientes marroquíes de ELE deben prestar atención necesariamente a los sonidos vocálicos constitutivos de esos vocablos y percatarse de los contrastes que existen las medias y las altas, lo cual es el objetivo final del ejercicio. Asimismo, los aprendientes marroquíes de ELE practican las estructuras rítmicas y entonativas.

Ejercicio 2: Práctica de las vocales: la palabra más larga.

Material necesario: Ninguno en particular.

Requisitos: Estudiantes de cualquier edad y de nivel avanzado.

Tareas: En este sentido proponemos ejercicios que parten del gesto al sonido vocálico. Intentaremos, al principio, crear en nuestra cara un gesto habitual que se asocie con cada una de las vocales del español. Los estudiantes comienzan, pues, a asociar ciertos movimientos faciales tensos con una determinada articulación del español:

- [e]: La boca se abre menos que en el caso de la [a] para llamar la atención de alguien que está muy lejos y necesitamos que nos oiga.
- [i]: Esbozamos una amplia sonrisa enseñando los dientes.
- [o]: Abrimos la boca redondeando los labios en un gran gesto de sorpresa.
- [u]: Fruncimos los labios para dar un gran beso al aire, o bien ululamos como el viento.

En parejas, los aprendientes marroquíes de ELE intentan imitar los gestos que antes se les ha enseñado. En esta ocasión los gestos se verán acompañados del sonido oportuno correspondiente para aumentar la tensión muscular. En este punto damos instrucciones para que pongan la lengua en la posición adecuada: llamada a alguien que está lejos (eeee), sonrisa (ruido de risa con iiiii), ulular del viento (uuuuuu), sorpresa exagerada

(ooooo). Acto seguido, los aprendientes marroquíes de ELE emiten las vocales con el gesto que han aprendido. Al principio resultarán excesivamente tensas y exageradas, pero este paso intermedio entre la falta de tensión y la tensión apropiada es necesario para tomar conciencia del fenómeno. Cada vez vamos acortando el tiempo de la emisión de cada vocal con cada gesto correspondiente hasta que los aprendientes marroquíes alcancen una pronunciación tensa, pero no exagerada. Para terminar de adecuar la tensión de las vocales, en parejas, los aprendientes marroquíes de ELE tendrán que utilizar la posición correcta de las articulaciones de las vocales sin emitir sonido alguno. El compañero tendrá que adivinar de qué vocal se trata. No pueden hacer movimientos exagerados ni cuentan con la ayuda del sonido, por lo que sus movimientos y su tensión articuladora deberán ser muy cercanos a los nativos para identificar correctamente de qué vocal se trata.

Objetivos: De nuevo se trata de que los aprendientes marroquíes de ELE practiquen de forma amena y creativa la discriminación fonética entre vocales medias y altas. Para conseguirlo, estos aprendientes marroquíes de ELE deben reforzar la tensión muscular de los órganos implicados en su producción.

Habida cuenta del carácter ecléctico del enfoque aquí defendido en nuestra propuesta no se excluye el uso de otras técnicas de corrección fonética de los errores vocálicos de los aprendientes marroquíes de ELE, que hemos analizado al principio de este capítulo. Así, en primer lugar debemos recurrir a la prosodia para confeccionar actividades de corrección fonética que nos ayude igualmente a conseguir el objetivo general. En este sentido, dado que los sonidos pierden acuidad cuando van situados en un valle de la curva entonativa y, por el contrario, se agudizan cuando ocupan una cima, es recomendable situar las vocales [e] y [o], inexistentes en AC, y simples alófonos sin valor distintivo en ADM, siempre en la primera posición y no en la segunda, para evitar su pronunciación como [i] y [u] respectivamente. Así, por ejemplo, el enunciado "*Pepito bebía más que Felipe*", donde la curva entonativa es descendente y la vocal [e] no ocupa ninguna cima ni son tónicas, es mejor que una oración como *¿Te apetece una taza de té?*, que no cumple ninguno de los dos requisitos anteriores. El hecho de que la vocal [e], a título de ejemplo, esté situada justo al final del contorno entonativo descendente ayuda a disminuir la tensión con la que se pronuncia, otro de los aspectos que la alejará de la producción errónea [i]. Ya que lo que queremos es hacer que el sonido [e] y [o] suenen lo más agudo y claro posible, convendrá ubicarlos en una zona

de la curva entonativa en la que el tomo lleve una dirección ascendente, por ejemplo, tanto al comienzo como al final de una interrogación. Eso explica que, en el punto anterior, el modelo propuesto sea precisamente una pregunta. Al pronunciar el enunciado, el profesor debe evitar que se produzca el fenómeno de la confusión vocálica entre medias y altas, de forma que toda la unidad en la que van insertas las vocales [e] y [o] se mantenga en un tono alto sostenido y uniforme.

Igualmente se puede recurrir aquí a la pronunciación matizada. Si el alumno marroquí cierra demasiado la vocal [e], conviene presentarle modelos en los que la [e] se matice y se haga más abierta de lo normal. Según se explicó arriba, en español la vocal [e] tiende a abrirse naturalmente cuando antecede a [r], [x] y [g]; por consiguiente, palabras como *pega*, con [e] entre dos consonantes graves (labial y velar respectivamente), o *guerrero*, con [e] entre consonante grave (velar) y [r], pueden ser buenos modelos, siempre y cuando se inserten en contextos significativos. Además, el profesor puede forzar la pronunciación al máximo, articulando él mismo una [e], en lugar de una [e]. Otra técnica de la pronunciación matizada es el alargamiento vocálico. Dado que los aprendientes marroquíes de ELE no diferencian bien el timbre de las dos vocales, [e] y [o], una táctica que resulta útil para que consiga percibir claramente la distinción entre ambas es alargar al máximo la duración de las vocales objeto del ejercicio, esto es, la [e] y la [o]. Así, puesto que los aprendientes marroquíes de ELE pronuncian las vocales medias más graves de lo debido, el profesor debe presentarles como modelo las medias [e] y [o] un poco más agudas de lo debido, cercanas a [i] y [u], respectivamente, a fin de que esto les ayude a captar con facilidad la distancia perceptiva existente entre lo que han de pronunciar y lo que en realidad pronuncian. Interesa también volver a subrayar la idea de que la aplicación de este tipo de estrategias de reproducción de modelos alcanza su pleno valor si se les dota, en la medida de lo posible, de cierto valor comunicativo. Salvo alguna excepción puntual y metodológicamente justificada, el trabajo sobre oraciones o incluso enunciados descontextualizados ha de rechazarse.

El recurso a la fonética combinatoria nos servirá igualmente para facilitar la pronunciación del aprendiz marroquí en lugar de dificultársela aún más. En el supuesto anterior hemos señalado que algunas consonantes son agudas o claras y otras graves u oscuras, al igual que las vocales; por ello, es preciso presentar al estudiante marroquí modelos en los que la vocal objeto del ejercicio, [e] y [o], se presente entre consonantes agudas o claras que harán más difícil la percepción y subsiguiente pronunciación de la

oscura [0] y favorecerán, en cambio, la de la propia [e], más clara. Las consonantes alveolares y dentales -nunca las labiales- serán el contexto ideal en estas circunstancias. Ejemplo.: “¿Se lee el texto?”, frente a “Bebo menos”. Como señaló Gil Fernández (2007: 148):

El recurso a la fonética combinatoria: Se trata de un procedimiento muy útil para adaptar y adecuar los modelos a la dificultad que el estudiante manifiesta. Supongamos que un alumno tiende sistemáticamente a aclarar el timbre de la vocal [e] acercándolo al de la [i] (como les sucede a menudo a los hablantes de árabe cuando aprenden castellano). En ese caso se procurará elaborar ejercicios con modelos en los que la vocal [e] objeto de percepción e imitación coincida con un descenso en la curva entonativa, posición esta que, como es sabido, favorece siempre el oscurecimiento de la cualidad vocálica. O bien se procurará presentar al estudiante estímulos en los que la vocal [e] se combine siempre con consonantes labiales o velares, graves de por sí, que tienden a producir idéntico efecto, esto es, un ensombrecimiento del timbre. Veremos con detalle estos conceptos y estas estrategias en los capítulos siguientes.

En líneas generales, debemos confeccionar actividades en los que se favorezca la discriminación entre medias y altas mediante la combinación de sonidos y las agrupaciones vocálicas. Puesto que algunas consonantes son agudas o claras y otras grave u oscuras, será conveniente diseñar ejercicios en los que la vocal objeto del mismo se presente entre consonantes graves que dificultarán la percepción y subsiguiente pronunciación de la aguda [i] y [u] y favorecerán la de la menos aguda [e] y [o]. Las consonantes labiales y velares (graves) serán el contexto ideal en este caso. Ej.: Perico bebía más que Felipe. Obviamente, y aunque el aprendiz marroquí llegue a reproducir con suficiente corrección los modelos arriba propuestos, la falta volverá a surgir en otras situaciones y entornos. No debe olvidarse que la reeducación de la percepción y la subsiguiente adquisición inconsciente del nuevo sistema fonológico es un proceso lento que se realiza mediante aproximaciones sucesivas y requiere una gran dosis de paciencia por parte del profesor de este colectivo de alumnado extranjero.

- La corrección fonética de los errores consonánticos.

En el marco de nuestra investigación, el consonantismo español es otro campo en que los aprendientes marroquíes encontraron innumerables dificultades, al tratar de adquirir nuevos hábitos de articulación que difieren sustancialmente de la base articulatoria de su propia lengua y que, por lo tanto, no pudieron transferir directamente a la lengua extranjera que están aprendiendo, pese a que el AC y el ADM poseen un sistema fonológico de una gran riqueza, que comprende una gama de sonidos consonánticos -sobre todo- muy amplia, lo cual constituye una ventaja para el nativo árabe, y una base

útil lo que hace, en principio, que un sistema fonológico como el español sea fácilmente asimilable, ya que incluso los sonidos propios del español, que no existen en el AC como [p], [g] o [ʃ] se encuentran en el ADM, y no le suponen ninguna dificultad a estos aprendientes que manejan a la perfección ambas variantes del árabe.

Aunque las consonantes no cumplen en el habla una función tan decisiva como la de las vocales, en el sentido de que -al menos en castellano- no constituyen el núcleo de las sílabas, sino que aparecen en sus márgenes, es decir, que no son elementos tan imprescindibles para la estructuración y la articulación de la secuencia. Sin embargo, ello no quita que presentaron un sinnúmero de problemas a los aprendientes marroquíes de ELE y una mayor complejidad que las de los sonidos vocálicos, ya que, como es bien sabido, la intervención de mayor número de órganos articulatorios en este caso, la disposición de distintos órganos de la fonación y consecuentemente la producción de señales acústicas de diversa complejidad complica su pronunciación. Es más, las consonantes españolas, además de que son mucho más numerosas que las vocales, no son tan firmes y uniformes como las vocales. En función de la posición que ocupan sufren diferentes e importantes modificaciones.

Ahora bien, el español tiene un sistema consonántico más complicado que el vocálico, en términos relativos, pero no excesivamente complejo. Baste señalar, por ejemplo, que de las diecisiete zonas de articulación posibles, las consonantes españolas sólo utilizan ocho, o, si añadiéramos la laríngea para dar cuenta de la aspiración laríngea [h] de algunos dialectos, nueve. Se ha comprobado, además, que el inventario de consonantes en las lenguas del mundo varía entre 6 y 95, con una media de 22.8, de modo que el castellano, que posee 19, se encuentra cercano a esta media. Es más, una primera mirada al siguiente cuadro, donde aparecen contrastados frecuencias de los fonemas consonánticos del español oral, nos permite apreciar las diferencias en cuanto a número de fonemas. Es digno notar que:

- El porcentaje de fonemas nuevos que el alumno marroquí necesita aprender no es elevado.
- La frecuencia de aparición de los fonemas consonánticos del español, inexistentes en la LM de aprendientes marroquíes de ELE, tampoco es considerable. Salvo la /r/ que está en segunda posición de frecuencia, el resto de los fonemas

consonánticos problemáticos, /θ/, /r/, /ʎ/, /ɣ/ y /ɲ/, están en las diez últimas posiciones, como lo ilustra la siguiente tabla nº 42:

Fonemas	Lexicón		Corpus	
	Fr.	Fr. Relat.	Fr.	Fr. Relat.
/r/	<u>10992</u>	<u>6.55</u>	<u>63702</u>	<u>5.12</u>
/θ/	<u>3623</u>	<u>2.15</u>	<u>18940</u>	<u>1.52</u>
/r/	<u>1783</u>	<u>1.06</u>	<u>10356</u>	<u>0.83</u>
/f/	<u>1630</u>	<u>0.97</u>	<u>7681</u>	<u>0.62</u>
/x/	<u>1548</u>	<u>0.92</u>	<u>6217</u>	<u>0.50</u>
/ʎ/	<u>959</u>	<u>0.57</u>	<u>5236</u>	<u>0.42</u>
/ɣ/	<u>592</u>	<u>0.35</u>	<u>3744</u>	<u>0.30</u>
/ɲ/	<u>320</u>	<u>0.19</u>	<u>2427</u>	<u>0.19</u>

Tabla 42: Frecuencia de uso de los fonemas consonánticos del español oral.
Fuente: Sandoval, Curto y De la Torre (2004: 3).

Como subrayamos en el caso de la corrección fonética de las desviaciones vocálicas, es recomendable aquí que el profesor tenga en cuenta como principio general el rendimiento funcional de cada segmento y del grado de gravedad de las desviaciones cometidas, para insistir más, como es lógico, en la buena discriminación y pronunciación de aquellos que contribuyan a más distinciones significativas. A la luz del cuadro anterior de frecuencias, es mucho más rentable aprender a articular bien ciertos fonemas consonánticos /r/, por ejemplo, que el /ɲ/, de escasa ocurrencia y de limitado rendimiento funcional. Un repaso de las dificultades con que tropezaron los aprendientes marroquíes en este sentido, nos da perfectamente cuenta de las peculiares características de la producción de estos alumnos en lo que se refiere a estos sonidos consonánticos del español, los cuales, afortunadamente, no abundan, ya que el problema se circunscribe a unos cuantos, y que son los que pasamos a corregir a continuación. Así, a la luz del análisis estadístico de los errores detectados, podemos observar, con más detalle, dichas dificultades que desglosamos, a título recordatorio, según su importancia del modo siguiente:

- Realización incorrecta de la vibrante múltiple /r/ como simple [r], tanto en posición intervocálica como [-r-], como en posición inicial absoluta [r-] o como la velar francesa [R], en contadas ocasiones.
- Realización incorrecta del fonema /θ/, fricativo interdental sordo, como fricativo alveolar sordo [s].

- Realización incorrecta del fonema lateral palatal sonoro /ʎ/ representado por la grafía <ll> como [j] (fricativo palatal sonoro).
- Realización incorrecta del fonema /ɲ/, nasal palatal sonoro, como nasal alveolar sonoro [n+i].
- Realización incorrecta de uno o ambos fonemas palatales /ʎ/ y /j/ como [dʒ], asimilándolo al fonema árabe africado prepalatal sonoro /ʒ/.
- Realización incorrecta del fonema /b/ bilabial oclusivo sonoro con grafía <v>, a la francesa, como el sonido [v], bilabial fricativo sonoro.
- Realización incorrecta del fonema oclusiva bilabial sordo /p/, como sonoro.
- Realización incorrecta del fonema oclusivo velar sonoro /g/, con grafía <ga>, como [x] oclusivo velar sordo.
- Realización incorrecta del sonido [h] como aspirado, asimilándolo al sonido árabe fricativo glotal sordo.
- Realización incorrecta de ciertas agrupaciones consonánticas del español, como las combinaciones bilabial más líquida /br/, /pl/, las combinaciones /l.g/, /n.b/, /n.θ/, /n.g/, /n.r/, /k.t/, /r.g/ y /s.t/, además de otras combinaciones tales como la combinación [ks], con grafía <x>, especialmente a principio de palabra y la combinación [ch] que representa al sonido africado palatal sordo [ʃ].
- Realización incorrecta de los fonemas /b/, /d/, /g/, en posición intervocálica, como oclusivos.

Siguiendo con la progresión metodológica que hemos aplicado a lo largo de nuestra propuesta, a continuación se sugieren ciertas actividades de corrección fonética para conseguir que los aprendientes marroquíes de ELE discriminen y produzcan mejor los fonemas consonánticos del español, que más dificultades han planteado a estos aprendientes. De cómo se pueden afrontar todos estos tipos de dificultades de pronunciación en la corrección fonética se habla en los apartados siguientes.

- La corrección fonética de la producción incorrecta de la vibrante múltiple /r/ como simple [r], tanto en posición intervocálica como [-r-], como en posición inicial absoluta [r-].

Si las producciones orales en castellano de los aprendientes marroquíes de ELE tienen un elemento estrella, éste no puede por menos que ser la consonante vibrante múltiple /r/ realizada como simple [r], tanto en posición intervocálica como [-r-], como en

posición inicial absoluta [r-] o como la velar francesa [R], en contadas ocasiones. De entrada, tenemos que advertir al docente de español que ha de enfrentarse a la aparente omnipresencia de este tipo de desviaciones en las realizaciones de este colectivo de los aprendientes de ELE, que delatan inmediatamente el origen lingüístico del estudiante. Esta consonante continúa presidiendo los errores de pronunciación cometidos por los aprendientes marroquíes. Dada la recurrencia, como acabamos de apreciar en el cuadro anterior, en español de este fonema consonántico, con mayor frecuencia relativa de ocurrencia (Sandoval, Curto y De la Torre, 2004: 3) (Quilis 1999: 43), se entiende la necesidad imperiosa de empezar por él en la corrección fonética. Ya hemos visto que la falta de distinción entre vibrante simple/vibrante múltiple supone, en toda regla, un error fonológico que perjudica la comunicación. En consecuencia, la vibrante alveolar múltiple solo se puede conseguir si previamente nuestros aprendientes marroquíes de ELE se mentalicen de la diferencia de articulación entre la alveolar vibrante múltiple y la simple [r], sonido que existe en el inventario fonológico de estos alumnos, como hemos podido comprobar en el análisis fonológico contrastivo. Hablando de esta etapa de sensibilización advierte Gil Fernández (2007: 512):

No obstante, en muchos idiomas, y en español también, existen segmentos consonánticos peculiares que por su propia naturaleza relativamente marcada suelen acarrear problemas. Y a veces no es tanto la complejidad intrínseca de los elementos lo que mayores dificultades provoca, sino la adquisición de los contrastes de los que forma parte en el sistema. Pensemos, por ejemplo, en que hasta un 75 % de las lenguas del mundo poseen algún tipo de consonante "r" (en cualquiera de sus formas posibles: alveolar, uvular, fricativa, etc.), pero, sin embargo, sólo un 18 % de esas lenguas oponen dos tipos de "r" en su inventario, como hace el español. Por lo tanto, el estudiante de nuestra lengua no sólo debe aprender a pronunciar una de las dos consonantes -lo cual quizá no implicara tanto esfuerzo, sobre todo porque las posibilidades de que un sonido parecido exista en su L1 son altas, como acabo de señalar, y tal vez la comunicación no se viera afectada en todos los casos-, sino que ha de adquirir el dominio del contraste, esto es de la oposición r r, lo que sí supone una dificultad mayor.

Para el tratamiento de este fonema, será preciso comenzar, como se indicaba en el tratamiento de las desviaciones vocálicas, por explicarles a los aprendientes marroquíes de ELE y teneres presentes las características del error cometido para sensibilizarles de la gravedad del mismo. En este sentido, hay que aclararles que la vibrante múltiple alveolar no existe en su LM, y por ello les resultará complicado establecer una diferencia entre esta vibrante [r] y su correspondiente simple [r]. Hechas estas aclaraciones, hay que explicarles igualmente que la vibrante simple es una articulación que produce una sola y brevísima oclusión entre la punta de la lengua y los alvéolos

superiores, seguida de una abertura, mientras en la vibrante múltiple, a diferencia de la articulación anterior, se producen varias oclusiones con varias y sucesivas aberturas en la zona alveolar. Con esta información, aunque escueta, podemos empezar a organizar la corrección fonética de las realizaciones incorrectas de este fonema, teniendo en cuenta siempre que los ejercicios de tensión y respiración son imprescindibles en todo el proceso.

A. Fase de audición.

Ejercicio 1: Percepción e identificación del contraste vibrante múltiple/vibrante simple.

Material: Una lista de pares mínimos compuesta por las palabras perra-pera, coro-corro, cerro-cero, careta-carreta.

Tareas: Se trata de relacionar palabras con dibujos de objetos. En primer lugar, seleccionamos las palabras que tengan los sonidos que queremos que nuestros estudiantes discriminen. En segundo lugar, hay que asegurarse de que los estudiantes conocen bien el significado de las palabras, por lo que habrá que conceder un tiempo para trabajar los significados. En tercer lugar, se les presenta los dibujos o fotografías que representen los vocablos que vamos a utilizar. Por ejemplo: una fotografía de un niño que toca una perra y otra de un niño que toca una pera, un dibujo de un coro de niños cantando y un corro de niños jugando, un dibujo de un niño mirando una careta y otro dibujo de un niño mirando una carreta, el dibujo de un cero y el dibujo de un cerro, etc.

Por último, se les da instrucciones fáciles del tipo: marca el dibujo del niño que toca la pera, marca el dibujo del niño que mira la careta, marca el cero. Y podemos complicarlo con instrucciones cruzadas que supongan una historia del tipo: los niños del coro miraron asombrados la enorme pera que estaba cerca de la careta. El enunciado tiene que ser cuidadosamente elegido para que el contexto no dé pistas sobre la elección del dibujo y los a solo puedan elegir los dibujos según lo que perciban auditivamente. El enunciado anterior podría confundirse perfectamente si no se pone mucha atención con los niños del corro miraron asombrados la enorme perra que estaba cerca de la careta. En este caso tendrán que marcar varios dibujos implicados en la historia. La dificultad del ejercicio tendrá que valorarla el profesor atendiendo al nivel de español de los

aprendientes marroquíes de ELE, por lo que significa la complejidad del enunciado compuesto.

Objetivos: Con este ejercicio podemos afianzar la distinción de los aprendientes marroquíes de ELE entre la vibrante simple y la vibrante múltiple, cuya confusión constituye un error fonológico.

Ejercicio 2: Percepción e identificación del contraste vibrante múltiple/vibrante simple.

Material necesario: Una serie de oraciones con pares mínimos contextualizados reproducidas en folios que se reparten entre los estudiantes.

Procedimiento: El profesor debe explicar a los alumnos antes de realizar este ejercicio que en español existe contraste entre la vibrante simple y la múltiple con trascendencia comunicativa.

Tareas: El profesor lee en alta voz una de las dos oraciones que se presenta en cada caso para contextualizar los pares mínimos siguientes:

a. En el jardín había una perra

b. En el patio había una pera

Cada aprendiz debe rodear con un círculo, en el folio que ha recibido, la opción leída por el profesor, en el ejemplo la que contiene la palabra rosa.

Objetivos: Con este tipo de ejercicio y el anterior, el profesor dará cuenta a sus aprendientes marroquíes de ELE de cuáles son realmente sus problemas de percepción y de identificación del contraste vibrante múltiple/vibrante simple.

B. Fase de producción controlada y de imitación.

Entramos ahora en la segunda fase del programa de entrenamiento de los estudiantes. Se supone, pues, que han alcanzado ya cierta capacidad de discriminación de vibrante múltiple/vibrante simple y es hora de que empiecen a pronunciarlas, aunque siempre bajo la atenta guía del profesor. Ya hemos señalado reiteradamente que este es un estadio particularmente importante en el que el docente tiene que evitar por todos los medios que se fosilicen los errores detectados, los cuales serán difíciles de erradicar una vez el alumno alcance la fase de producción libre.

Ejercicio 1: Producción controlada de la vibrante múltiple.

Material necesario: Una lista de pares mínimos que ilustren un determinado contraste entre segmentos consonánticos, vibrante múltiple/vibrante simple.

Procedimiento: El profesor escribe en la pizarra previamente la lista que tiene preparada. Para el contraste ejemplificado aquí podría ser una lista como esta: Cero/cerro, moro/morro, foro/forro, toro/torro, etc.

Tareas: Cada alumno pronunciará una de las palabras escritas en la pizarra y el profesor será quien señale aquella que oye con un puntero. El estudiante en cuestión deberá confirmar si el profesor ha acertado o no en su percepción. Si se da este último caso, el alumno deberá tratar de pronunciar de nuevo con más esmero otra palabra.

Objetivos: Hacer ver a los aprendientes marroquíes de ELE que sólo si se esfuerzan en pronunciar correctamente podrán ser entendidos sin problemas, esto es, conseguir que ellos mismos se den cuenta del papel fundamental de la pronunciación para la comunicación, y experimenten, tras la sensación de no ser entendidos, la satisfacción posterior de conseguir una buena comunicación.

Ejercicio 2: Imitación y repetición de la vibrante múltiple.

Material necesario: Una lista de oraciones diseñadas por el profesor y destinadas a perfeccionar la pronunciación de la de la vibrante múltiple, tanto en posición intervocálica como [-r-], como en posición inicial absoluta [r-].

Procedimiento: El profesor debe dividir la clase en dos o tres grupos dispuestos en filas. A continuación dirá en voz baja al primer estudiante de cada fila una de las oraciones preparadas, por ejemplo, la primera de la siguiente serie dedicada a la práctica de vibrante múltiple:

Me gusta el color rojo.

Su pelo es rubio.

Mi cuñado sueña con tener una carreta.

Mis padres tenían una linda perrera.

Tareas: El primer alumno de cada fila, que escucha la frase transmitida por el profesor, se la repite también en voz baja al segundo estudiante, este al tercero, este al cuarto, etc. El último de la fila debe pronunciarla en voz alta. Si la oración es correcta,

el profesor le murmurará a esta persona otra oración y ahora será él el que comience la ronda, y así sucesivamente hasta que cada uno de los componentes de las filas haya disfrutado de un turno para ser el primero. Si, en cambio, la oración es incorrecta, el orden de la fila no se altera y se repite el procedimiento.

Objetivos: Tratar de mantener la inteligibilidad de los mensajes mediante la pronunciación esmerada y cuidadosa de la vibrante múltiple, tanto en posición intervocálica como [-r-], como en posición inicial absoluta [r-].

C. Fase de producción libre.

Al igual que en el caso de las vocales, para practicar la vibrante múltiple de un modo ya más libre, el profesor podrá plantear la realización de ejercicios y actividades realmente comunicativos, en los que la mejora de la pronunciación de estos sonidos sea sólo uno más de los objetivos que el profesor se trace.

Ejercicio 1: Práctica de las vibrantes múltiple y simple.

Material necesario: Tantas tarjetas como estudiantes, con las vibrante múltiple y simple del español, escritas en cada una de ellas.

Requisitos: Alumnos de nivel intermedio o avanzado, entre los cuales el profesor reparte aleatoriamente las tarjetas, una para cada estudiante. La clase se divide en parejas.

Tareas: Cada par de alumnos debe componer un diálogo en el que aparezcan reiteradamente vibrantes múltiples y simples. Un ejemplo de diálogo posible sería este (entre un supuesto alumno marroquí y su compañero):

A. Buenas tardes, Rania. Soy Tarik Barru. Estuve ayer en una corrida de toros. Había mucho ruido y el ruedo estaba espectacular. El toro saltó al ruedo y fue derecho hacia la capa del torero.

B. ¡Hola! Tarik. Yo ayer saqué mi perra y fue a dar una vuelta con ella en el carro que compró mi padre.

Los estudiantes pueden preparar en casa estos diálogos y, en la siguiente clase, exponerlos o representarlos ante los compañeros.

Objetivos: Como en todos estos tipos de ejercicios o actividades, se trata de dotar a los aprendientes marroquíes de ELE de un marco lo más comunicativo posible a la práctica de las vibrante múltiple y simple.

- Corrección fonética de los errores relacionados con los sonidos consonánticos [θ] / [s], [ʎ] / [j].

En lo que atañe a la corrección fonética de la pronunciación de los pares de sonidos consonánticos [θ] / [s], [ʎ] / [j], queremos aclarar de nuevo que la consideración de estas desviaciones como error se debe a las graves consecuencias sobre el plano fonológico y ortográfico. Así aunque este bloque de errores originados por la confusión de estos fonemas consonánticos no debería preocuparnos en un principio, puesto que es común en casi toda España y en casi toda América, excepto en algunos dialectos andinos, y aunque no parece lógico pedir a los aprendientes marroquíes de ELE que hagan el esfuerzo de aprender a pronunciar como la minoría de los hispanohablantes nativos, sin embargo estos fonemas siguen siendo distintos. Si fonéticamente, donde debería realizarse /ʎ/ y /θ/, se realiza [j] y [s], fonológicamente se suprime la marca lateral-fricativa y la interdental-alveolar, respectivamente. En consecuencia, la corrección fonética de los pares de sonidos consonánticos [θ] / [s], [ʎ] / [j] no debería, en un principio, ser una tarea desdeñable, aunque, a juicio de los expertos en la materia, no es siempre muy productiva, por lo que no hay que dedicarla mucho tiempo de clase. Aun así, si los aprendientes marroquíes de ELE desean una pronunciación cercana a la del español central, y quieren acercar su acento lo más posible acento español peninsular, por el motivo que sea, podemos realizar las siguientes actividades, acorde siempre con las estrategias de corrección fonética citadas y la progresión metodológica que hemos establecido en nuestra propuesta, a través de las fases de sensibilización, audición y práctica controlada y práctica libre. El resultado puede calificarse de fracaso total, y la situación creada durante su ejecución merece ser considerada ridícula, absurda e irreal. Ridícula, porque se trataba de hacer distinguir a los alumnos entre dos sonidos que a veces ni el propio profesor no es capaz de distinguir, puesto que nos encontramos en un estado diferente de lengua al que existía cuando se planearon las reglas ortográficas. Absurda, porque se les pedía que repitieran sonidos que no les iban a resultar útiles en absoluto. E irreal, debido a que es muy poca la cantidad de hispanohablantes que distinguen desde un punto de vista fonológico estos dos sonidos.

Respecto a la corrección fonética de los errores de pronunciación del fonema interdental fricativo sordo /θ/, en líneas generales, su corrección es sencilla, incluso en los casos de dislexias y se supera con facilidad. Así en la fase de sensibilización hay que procurar explicarles a los aprendientes marroquíes de ELE, que lo desean, y huyendo y evitando siempre la intelectualización en la terminología usada, que tanto en español, como en AC, existe diferencia entre la pronunciación de la interdental y la alveolar y que ello tiene trascendencia sobre la comunicación y la ortografía. Aclarado este punto, hay que comentarles que para la articulación del fonema interdental /θ/, la punta de la lengua se estrecha y se sitúa entre los incisivos superiores e inferiores, sin cerrar por completo la salida del aire, tocando con sus bordes los molares, para evitar la salida lateral del aire. En cambio, en el caso del fonema consonántico /s/, alveolar fricativo sordo, se articula, como lo hacen ellos, con los labios entreabiertos, apoyándose el ápice de la lengua en los alvéolos de los incisivos inferiores, dejando una pequeña abertura redondeada. Los bordes de la lengua tocan los molares superiores y las encías, evitando la salida lateral del aire y formando un estrecho canal central por donde pasa la corriente aérea que choca contra los dientes superiores y sale rozando el borde de los incisivos.

Al final de esta sesión, hay que advertirles a los aprendientes marroquíes de ELE de una tipología de errores fonéticos relacionada con la anterior. Tal como hemos mencionado en el recuento de errores de pronunciación de los aprendientes marroquíes, en contadas ocasiones (9 casos), por hipercorrección, como hemos podido comprobar en el capítulo de explicación de errores, los informantes 2, 5, 6 y 28, produjeron el fonema /s/ por el fonema /θ/, dando lugar al fenómeno del Ceceo. Aunque estadísticamente dichas desviaciones no tienen una incidencia significativa, en nuestra investigación, ya que no abundan, hay que comentarles a los aprendientes marroquíes de ELE, que las cometan, que el ceceo es lo contrario del seseo. Es la conversión de [s] en [θ]. Hay que mentalizarles, en este sentido, que el ceceo es una pronunciación vulgar, burda y menos admitida socialmente que el seseo. Hay que informarles igualmente que el ceceo se reduce a Cádiz, parte de las provincias de Huelva, Sevilla, Málaga y Granada, y pequeñas comarcas de Córdoba, Jaén y Almería.

En lo que atañe a la corrección fonética del fonema lateral palatal sonoro /ʎ/, hay que hacerles ver a los aprendientes marroquíes de ELE que lo desean, utilizando videos, ilustraciones y diagramas, entre otro tipo de materiales, que este sonido para ser articulado, los labios deben permanecer entreabiertos y la punta de la lengua se sitúa

detrás de los incisivos inferiores, mientras que el dorso se eleva, entrando en contacto con el paladar, a la vez que los bordes laterales se separan ligeramente, a la altura de los molares, dejando un pequeño canal lateral que permite la salida del aire. En cambio, en la articulación del fonema /j/ palatal fricativo sonoro, con la cual confunden la pronunciación del sonido anterior, hay que explicarles, brevemente, que los labios permanecen entreabiertos y el dorso de la lengua se adhiere a la parte media y anterior del paladar duro, dejando en el centro un pequeño canal por donde corre el aire. Al final de esta sesión, hay que advertirles a los aprendientes marroquíes de ELE de una clase de errores fonéticos, presente en su acento español, tal como hemos visto en la fase de recuento de los errores de pronunciación, y en él de los inmigrantes marroquíes en general e inexistentes en el inventario fonológico español, a saber: la producción incorrecta de uno o ambos fonemas palatales /ʎ/ y /j/ como [dʒ], asimilándolo al fonema árabe africado prepalatal sonoro /ʒ/. En este sentido, hay que mentalizarles a los aprendientes marroquíes de ELE que se trata de un error fonético que denota un patente acento extranjero, y que para paliarlo no deben apoyar excesivamente la lengua contra el paladar, cerrando el canal de salida del aire, lo que convierte incorrectamente estos sonidos en africados.

A. Fase de percepción e identificación.

Material necesario: Una serie de oraciones con pares mínimos contextualizados, tales como como Ceso / seso, sueco / zueco, cien / sien, asada / azada, Ralla / Raya, Halla / Haya, reproducidas en folios que se reparten entre los estudiantes.

Tareas: El profesor lee en alta voz una de las oraciones programadas que se presenta en cada caso para contextualizar los pares mínimos y cada aprendiz debe rodear con un círculo, en el folio que ha recibido, la opción leída por el profesor, y que contenga cada uno de los sonidos consonánticos [θ] / [s], [ʎ] / [j].

Objetivos: Con ejercicios como éste, los aprendientes marroquíes de ELE se darán cuenta de cuáles son realmente las diferencias fonéticas, a nivel perceptivo los de sonidos consonánticos en cuestión, todo ello en aras a poder avanzar en el diagnóstico que le permita posteriormente preparar sus estímulos para corregir los la pronunciación de estos sonidos y distinguirlos. Se aconseja que se realicen varias rondas de este ejercicio hasta que los aprendientes marroquíes de ELE sean capaces de diferenciar correctamente los sonidos en cuestión.

B. Fase de imitación o de producción controlada.

Material necesario: Una lista de pares mínimos que ilustren el contraste entre los sonidos consonánticos [θ] / [s], [ʎ] / [j].

Procedimiento: El profesor escribe en la pizarra previamente la lista que tiene preparada, como las siguientes:

Asar/azar, casa/caza, caso/cazo, cosido/cocido, poso/pozo, pases/paces, rasa/raza, seta/ceta, tasa/taza, etc.

Callado/cayado, pollo, poyo, ralla /raya, halla / haya, valla/vaya, malla / maya, falla/faya, talla/taya, etc.

Tareas: Cada alumno pronunciará una de las palabras escritas en la pizarra y el profesor será quien señale aquella que oye con un puntero. El estudiante en cuestión deberá confirmar si el profesor ha acertado o no en su percepción. Si se da este último caso, el alumno deberá tratar de pronunciar de nuevo con más esmero otra palabra.

Objetivos: Hacer ver a los aprendientes marroquíes de ELE, además de la cuestión del acento extranjero, que sólo si se esfuerzan en pronunciar y discriminar correctamente los sonidos [θ] / [s], [ʎ] / [j], podrán ser entendidos sin problemas, esto es, conseguir que ellos mismos se den cuenta del papel fundamental de la pronunciación para la comunicación, y experimenten, tras la sensación de no ser entendidos, la satisfacción posterior de conseguir una buena comunicación.

C. Fase de producción libre.

Material necesario: Uno o varios periódicos del día.

Procedimiento: El profesor pide a cada alumno que lea una breve noticia del diario, diferente en todos los casos. Debe seleccionar previamente aquellos textos en que abundan pares mínimos con [θ] / [s], [ʎ] / [j] y que además sean accesibles para los estudiantes, de acuerdo con su nivel de conocimiento del idioma.

Tareas: Cada estudiante debe buscar en el artículo cuya lectura el profesor le haya asignado todas las apariciones de las consonantes [θ] / [s], [ʎ] / [j]. Después, el aprendiz debe investigar el significado de las palabras portadoras de estos sonidos en el diccionario, indicar al resto de la clase su significado y finalmente pronunciarlas según las pautas citadas en la fase de la sensibilización.

Objetivos: De nuevo, combinar la práctica de un sonido consonántico problemático para los aprendientes marroquíes de ELE con una actividad comunicativa y participativa.

10.4.2. Corrección fonética de los errores que no impiden la comunicación, aunque la dificultan.

Tal como hemos dicho anteriormente, en esta tipología de errores el aprendiz es capaz de comunicarse con un interlocutor nativo en un contexto conocido sin que sus errores de pronunciación le impidan ser comprendido. Son errores derivados de la producción incorrecta de sonidos similares pero cuya diferencia fonética no tiene una relevancia fonológica. Se trata de sonidos similares aparentemente y según la definición de Lado no ofrece mucha dificultad por su similitud con el sistema fonológico el estudiante. No son errores comunicativamente costosos, no ocasionarán malos entendidos, aunque pueden denotar de acento extranjero como la tercera categoría que veremos a continuación. En la producción de los aprendientes marroquíes de ELE hemos detectado los siguientes, que afortunadamente no abundan. En esta clase de errores podemos incluir los errores derivados de la producción incorrecta de las combinaciones consonánticas y las pausas. Como hemos visto anteriormente, nuestros informantes marroquíes cometieron algunos errores en este sentido, lo cual quedó reflejado en una producción excesivamente entrecortada, lenta, demasiado silabizada, plagada de pausas abundantes e innecesarias entre palabras, que si no impiden la comunicación, la dificultan y producirán cierta irritabilidad en el interlocutor. Lo mismo se puede decir de los errores que afectaron al ritmo, ya que en palabras de Gil Fernández (2007: 451): "Aunque el ritmo es una característica general de la lengua y, a diferencia de la entonación o el tempo, no expresa diferencia de significados, su dominio resulta crucial a la hora de comunicarse".

- Corrección fonética de los errores relacionados con el ritmo del español.

Es de sobra conocido que cada lengua tiene sus propias reglas para agrupar los sonidos en la cadena fónica, para darles un ritmo y para establecer las pausas entre ellos. Por eso, para pronunciar y entender una lengua extranjera, el aprendiente debe conocer esas reglas y saber qué tipo de eslabones se forman al producir el enunciado y cómo se deben separar estos para poder percibirlo e interpretarlo. En español hemos visto que todas las

palabras con contenido reciben un acento y este se manifiesta además en la curva melódica mediante una ligera prominencia. Respecto a otras lenguas, en español da la sensación de que todas las palabras tienen acento y eso le otorga un ritmo y una musicalidad especial, que los aprendientes marroquíes, a la luz de los resultados analizados en los capítulos anteriores, obviamente fueron incapaces de apreciar y reproducir correctamente. Como hemos visto anteriormente, las innecesarias y abundantes pausas, las vacilaciones en la pronunciación de ciertas partes de los grupos fónicos, la apocope de ciertas vocales átonas, por influencia de la reducción vocálica del árabe dialectal marroquí, ADM, la deficiente acentuación y alargamiento excesivo de vocales tónicas y átonas, junto con el patente desconocimiento del concepto del resílabeo en español, produjeron, en el caso de nuestros aprendientes marroquíes de ELE, unas pautas rítmicas distorsionadas que dan un ritmo acentual a la producción de estos aprendientes y que, a buen seguro, al oído español, denotan claramente un acento extranjero. Nos referimos aquí a las dificultades de los aprendientes marroquíes para reproducir correctamente los patrones rítmicos del español.

Qué duda cabe que un ritmo incorrecto condicionaría tipos distintos de sílabas y de fonemas, en una palabra, y daría lugar a una lengua completamente distinta. Por otro lado, es digno de subrayar que existe una interferencia del ritmo con la entonación, la acentuación, la estructura silábica y con otros aspectos segmentales de una lengua, anteriormente analizados, de modo que una falta de dominio de los aspectos rítmicos puede desembocar en otros problemas de pronunciación. El resultado es una producción arrítmica y entrecortada que dista mucho del ritmo silábico del español. Conscientes de esta problemática, y ante tal estado de cosas, nos preguntamos: ¿qué debe hacer el profesor de español como lengua extranjera y cómo debe proceder en casos como estos: debe o no debe dedicar tiempo y esfuerzo en sus clases a la asimilación y práctica, por parte de sus alumnos, de una noción como esta, o ha de pasar de puntillas sobre ella, debido a las dificultades que plantea su corrección fonética?

Como hemos podido comprobar en el capítulo anterior, hay cierta unanimidad entre los investigadores acerca de la importancia del ritmo de la lengua meta en la enseñanza de la pronunciación. Así, es importante, en nuestra modesta opinión que el profesor se marque como objetivo, desde el comienzo de sus clases, el que sus estudiantes consigan imitar fielmente el esquema rítmico y los patrones entonativos del castellano. Es verdad que una buena reproducción del ritmo de la L2 es, en principio, difícil de lograr porque

los hábitos de la lengua materna están, en este ámbito suprasegmental, muy firmemente circunscrito en los mecanismos neurofisiológicos cerebrales de los aprendices, como señaló Renard (1971a: 68), y porque, a la luz de nuestra propia experiencia didáctica con este colectivo de los aprendientes arabófonos de ELE, muchos de ellos minusvaloran de entrada la trascendencia de elementos suprasegmentales. No obstante, si consideramos que el aprendizaje del nuevo ritmo consiste fundamentalmente en la captación y la asimilación de los rasgos mencionados en el apartado anterior, esto es, si no incidimos en la idea de isocronía, que hemos señalado en el capítulo de la explicación de los errores, como causa principal de los errores detectados en este sentido, y nos concentramos en sus efectos más evidentes, no parece difícil diseñar algunas estrategias para conseguir mejorar el ritmo castellano de nuestros alumnos.

Así, en primer lugar, y siguiendo las sabias sugerencias de Gil Fernández (2007: 550) en este sentido, consideramos que los aprendientes marroquíes de ELE han de saber que en español se pronuncian todas las sílabas. No se deben subrayar demasiado las acentuadas ni oscurecer demasiado las átonas. En segundo lugar, tienen que ser conscientes de que el ritmo del castellano no suele alterarse en función de factores pragmáticos; el énfasis y la prominencia de ciertos elementos se logra, más que con recursos prosódicos que pudieran afectar a la estructura rítmica general, mediante procedimientos sintácticos, como el cambio en el orden de palabras, por ejemplo. Y, en tercer lugar, deben entender que las vocales pertenecientes a sílabas átonas apenas ven modificada su cualidad ni su duración o, al menos, mucho menos de lo que ocurre en las lenguas que tradicionalmente se han descrito como acentualmente acompasadas, como el AC, el ADM y el francés, lenguas previas de los aprendientes marroquíes. Teniendo todo esto en cuenta, a continuación sugerimos unos ejercicios destinados a lograr que los aprendientes marroquíes de ELE se sensibilicen, primero, y adquieran, después, la configuración rítmica global del español.

A. Discriminación auditiva: sensibilización y familiarización con el ritmo del castellano.

En el inicio de este capítulo, he argumentado que, para superar los problemas derivados de la falta de entrenamiento auditivo de los alumnos, siempre debemos partir de ejercicios de percepción a la hora de enseñar un nuevo aspecto fonético. Pero si esto es válido en general para cualquier tipo de enseñanza fonética de la L2, tanto más aún para

el caso del ritmo, en la medida en que el ritmo es un fenómeno ante todo perceptivo. Por lo tanto, parece lógico que los primeros ejercicios que planteemos vayan enfocados a la percepción, en aras siempre a dilucidar a los aprendientes marroquíes de ELE la noción de que el español no es una lengua de acento fijo como la suya y presentarles algunos de los conceptos claves en del ritmo, a saber: preferencia del español por el ritmo llano y silábico, la abundancia de palabras bisílabas y trisílabas, las reglas del resílabeo, etc. Así, los siguientes ejercicios van en este camino.

Ejercicio 1: Imitar a españoles.

Material necesario: ninguno.

Tareas: Como una primera aproximación al fenómeno del ritmo, para ir despertando la consciencia de nuestros los aprendientes marroquíes de ELE, suele ser un buen ejercicio pedirles que imiten a los españoles hablando su propia lengua. Aunque no sepan explicarlo de un modo sistemático, intuitivamente todos tienen una idea que les permite captar cuál es la diferencia de nuestro modo de hablar y el suyo propio. Obviamente, pueden salir fenómenos que no tengan que ver con el ritmo, sino con la pronunciación de determinados sonidos, pero probablemente haya aspectos rítmicos entremezclados. Quizá la mayor limitación de este ejercicio es que su viabilidad depende en gran parte de cuál es esa lengua materna de nuestros alumnos (las posibilidades de que hayan oído a españoles hablando su lengua son claramente distintas para un estadounidense o un francés que para un vietnamita). El profesor tendrá que decidir, en cada caso, si estima oportuno o no realizar este ejercicio a los aprendientes marroquíes de ELE.

Ejercicio 2: Lectura de textos en distintas lenguas.

Material necesario: Grabaciones de distintos idiomas (incluido el español), preferiblemente de canciones o poemas infantiles, lo que en francés se denomina "comptines", y en inglés "limericks".

Requisitos: Se ha señalado (Vaughan-Rees, 1992) que uno de los riesgos que tienen este tipo de composiciones es que las sílabas que se acentúan en el verso o en la canción no son necesariamente las mismas que se acentúan en el habla natural. Para evitar esto en la medida de lo posible, el profesor tiene que buscar materiales que, sin dejar de ser auténticos, hayan sido seleccionados por expertos en la materia y estén avalados por

editoriales o métodos de reconocido prestigio en las diversas lenguas. No sirve cualquier caución ni cualquier poema.

Tareas: Los aprendientes marroquíes de ELE oyen todas las veces que el profesor estime conveniente las grabaciones y, después, deben comentar con él en voz alta las características más llamativas de los fragmentos que han escuchado.

Objetivos¹. Dados el pequeño número de sílabas de cada uno de sus versos y la regularidad que guardan estos entre sí, este tipo de cancioncillas constituye un buen estímulo para que los aprendientes marroquíes de ELE perciban los ritmos distintos de una lengua a otra. En este sentido, señalamos que se ha observado que la fuerza restrictiva de la organización rítmica tiende a perderse cuando se sobrepasa este límite [3-8 sílabas] en una unidad rítmica cualquiera (Roberge, 2002: 115). Por lo tanto, el objetivo perseguido al emplearlas es facilitar al máximo el contacto inicial del aprendiz marroquí con la cuestión del ritmo silábico des castellano.

Ejercicio 3: Agrupamiento de «golpecitos» según patrones mentales.

Material necesario: ninguno.

El ritmo de la lengua materna influye en el agrupamiento que se hace de los sonidos que se oyen, y por lo tanto en la percepción de una L2. Pero no solo afecta a los sonidos lingüísticos, sino también, por ejemplo, a los golpecitos que podemos dar con el puño sobre la mesa. En esta actividad el profesor va dando golpecitos en grupos de tres, con el tercero más fuerte (por ejemplo,... xxXxxXxxX...). Lo interesante de cómo el ritmo de nuestra lengua influye en nuestra percepción es que, probablemente, pasado un cierto tiempo, los golpes terminen siendo agrupados de un modo distinto por cada uno de nuestros alumnos (según su lengua). Así, lo esperable es que francés percibirá el tiempo fuerte en el final (xxX-xxX-xxX), y un marroquí en el medio (xXx-xXx-xXx). (El medio es también la opción preferente para el español que, aunque no es una lengua de acento fijo, muestra clara tendencia a la acentuación llana).

Tareas: El ejercicio consiste en que, una vez explicado esto, el profesor «fuerce» a agrupar los sonidos de un modo u otro. Sin dejar de dar golpes, y manteniendo el ritmo, deberá decir: «Ahora intentad agruparlos con el fuerte al principio), «Ahora al final», «Ahora en el medio». Así ira despertando la consciencia de los alumnos de que hay otros patrones posibles, aparte del suyo preferente, y flexibilizando sus esquemas

mentales. Podemos pedirles que practiquen en casa y que, poco a poco, intenten ir favoreciendo el ritmo con tiempo fuerte en el medio (que es el típico del español).

Objetivos: Este ejercicio pretende enseñar a los aprendientes marroquíes de ELE a flexibilizar esos patrones que tienen.

B. Práctica controlada: imitación del ritmo del español.

Ejercicio 1: Agrupación en pies rítmicos.

Material necesario: Ninguno en particular.

Procedimiento: El profesor pedirá a los alumnos, de uno en uno, que repitan indefinidamente la sílaba ta, hasta que él les ordene parar. Si los alumnos poseen distintas lenguas maternas, el ejercicio resultará más interesante, pero puede hacerse igualmente con una clase homogénea.

Tareas: Cada estudiante repite una y otra vez la sílaba ta. Lo más probable es que, como le sucedió a Gili Gaya -quien ya realizó esta experiencia (vid. Gili Gaya, 1962, y pág. 261 de esta obra)-, al cabo de muy pocos segundos las sílabas ta, iguales a sí mismas, tiendan a agruparse de una forma u otra dependiendo de la L1 de los aprendices. La labor del profesor en ese punto es hacer ver a estos que la agrupación más natural y esperable en un hispanohablante es la binaria trocaica (tá ta), y, en el caso de que ese esquema no coincida con el preferido por su lengua materna, pedirles que se ajusten a los de la lengua meta.

Objetivos: Conseguir que los aprendientes marroquíes de ELE vayan ajustando sus enunciados a los nuevos esquemas rítmicos.

Ejercicio 2: Repetición de logatomos⁵⁸.

Material necesario: Una serie de oraciones o secuencias suboracionales, preparadas previamente, que estén dotadas de un ritmo lo más regular posible, como por ejemplo:

Se le rompió el transistor en el salón / Sin duda alguna Carmen tiene hambre siempre
/ Con mano dura La calle en obras impide el paso franco / De todos modos

⁵⁸ Secuencias de sílabas sin significación reconocible.

Procedimiento: El profesor explicará a los alumnos que va a sustituir las síla-bas de estas oraciones o secuencias por logatomos. Así, la oración Carmen tiene hambre siempre puede convertirse en Páma móde loso tino o en DAdA DAdA DAdA Dada.

Tareas: Los estudiantes repetirán una y otra vez los logatomos, imitando la pronunciación del profesor hasta conseguir el ritmo correcto, y a continuación pronunciarán las oraciones con las que cada uno de ellos se corresponde.

Objetivos: Los logatomos presentan claras ventajas para nuestros propósitos aquí: son estructuralmente simples y permiten que la atención se concentre sólo en la forma fónica, de modo que con ellos se consigue despojar el patrón rítmico y entonativo de todo ropaje significativo y hacerlo visible a los aprendientes marroquíes de ELE. Ese es el objetivo fundamental de este ejercicio.

Ejercicio 3: Memorización y repetición de series léxicas cerradas.

Material necesario: Un folio para cada alumno con, por ejemplo, la lista de los meses del año o de los días de la semana.

Requisitos. Estudiantes de nivel inicial e intermedio. El profesor debe explicarles que, al articular uno tras otro los términos que componen estas listas cerradas, el hablante suele imprimir aun de modo inconsciente un ritmo regular a su elocución (por eso resultan ser instrumentos válidos para que los alumnos sean conscientes de que hay ritmo en el habla).

Tareas: Los alumnos deben repetir en voz alta y rítmicamente los términos que aparecen en la lista recibida.

Objetivos: Seguir sensibilizando a los aprendientes marroquíes de ELE con la caracterización rítmica del castellano y conseguir que se aproximen gradualmente a las realizaciones correctas.

Ejercicio 4: Memorización y repetición de canciones infantiles.

Material necesario: Una lista de canciones o poemas infantiles del tipo:

Al corro de la patata	Pinto, pinto	Pase misi, pase misá
comeremos ensalada	gorgorito	por la puerta de Alcalá
como comen los señores	saca la vaca con veinticinco	la de alante corre mucho
naranjitas y limones	en dónde estás	la de atrás se quedará
achupé, achupé	en Portugal...	a estirar, a estirar

Requisitos: Estudiantes de nivel intermedio.

Tareas: Los alumnos deben tratar de memorizar y repetir las distintas canciones cuantas veces sea necesario.

Objetivos: Como en los casos anteriores, lograr que los aprendientes marroquíes de ELE se familiaricen con el ritmo silábico del castellano.

Ejercicio 5: Memorización y repetición de refranes.

Material necesario: Un diccionario de refranes españoles.

El profesor repartirá a los estudiantes listas con proverbios o les encargará que busquen ellos mismos algunos en el diccionario.

Requisitos: Estudiantes de nivel intermedio.

Tareas: Cada alumno memorizará al menos tres refranes castellanos y tratará de repetirlos manteniendo sus características rítmicas. Este mismo ejercicio puede ampliarse solicitando a los aprendices que inserten esos proverbios en un diálogo o una exposición oral.

Objetivos: Como afirma Calero Fernández (1989), el ritmo es la esencia misma del refrán. Garantiza su vertebración interna y su autonomía dentro del discurso en el que se inserta. Las recurrencias acentuales suelen ser muy regulares en ellos, por lo que constituyen un buen material para conseguir que los aprendientes marroquíes de ELE avancen hacia el dominio de las estructuras rítmicas castellanas.

Ejercicio 6: Práctica del ritmo y de la fluidez.

Material necesario: Varias oraciones previamente preparadas por el profesor. Si se ajustan a los esquemas silábicos, acentuales y rítmicos preferidos por el español, mucho mejor (es decir, que será más recomendable que aparezcan en la oración en cuestión muchas palabras llanas y bisílabas en lugar de muchas trisílabas y esdrújulas, por poner un ejemplo).

Requisitos: Estudiantes de cualquier nivel.

Tareas: Cada alumno recibe una copia de las oraciones. El profesor va leyendo una por una, primero exageradamente despacio, aunque sin pausas añadidas y siempre con el ritmo y la entonación adecuados, y luego cada vez un poquito más deprisa hasta

llegar, tras cuatro o cinco repeticiones, a la velocidad estándar (andante). Los alumnos deben repetir esto mismo después del profesor.

Objetivos: Acostumbrar a los aprendientes marroquíes de ELE a variar la velocidad de elocución y a adaptarse al tempo habitual del castellano, y, al mismo tiempo, incidir en los aspectos relativos al ritmo, a la realización de las pausas, etc. Deben entender que su objetivo es ajustarse a la velocidad de habla que mejor salvaguarde los rasgos rítmicos y entonativos del castellano.

C. Producción libre y práctica comunicativa.

Ejercicio 1: Exposición de un trabajo.

Material necesario. Ninguno en particular.

Requisitos: Estudiantes de nivel intermedio o avanzado.

Tareas. El profesor pide a cada alumno que prepare en casa una redacción de una longitud determinada acerca del aspecto de la cultura hispana que más le interese o le llame la atención. El estudiante deberá después exponerlo (sin leer) en clase, procurando que su velocidad de elocución, su ritmo y su entonación sean lo más naturales posibles y sin preocuparse demasiado por la corrección de los segmentos. Los restantes alumnos tomarán notas acerca de los rasgos prosódicos que más les hayan gustado y disgustado de la exposición de su compañero, y los comentarán con el profesor. Este debe aprovechar la ocasión para apuntar todo aquello que considere pertinente no sólo sobre el ritmo, sino sobre el silabeo, el empleo de las pausas, la acentuación, etc.

Objetivos: Practicar el ritmo y mejorar la fluidez de aprendientes marroquíes de ELE.

- Corrección fonética de los errores relacionados con las pausas.

Finalmente, nos ocuparemos de corrección fonética de los errores relacionados con las pausas, que son otro de los aspectos íntimamente ligados con la entonación, el ritmo y la acentuación. Ya hemos visto en la parte teórica, que la estructura entonativa del español se construye mediante grupos entonativos, que son "la agrupación de dos o más palabras que constituyen una unidad gramatical, unidad tonal, unidad de sentido, y que, además, forman la unidad sintáctica intermedia entre la palabra y la frase", también conocido como sirrema (Quilis 1993: 372). Generalmente, el grupo entonativo del español suele coincidir sintácticamente con el sintagma, siempre que el sintagma no sea complejo.

Una de las características de los grupos entonativos es que constituyen una unidad, por lo que no se puede intercalar pausas entre sus miembros.

Así, un uso adecuado de las pausas, entre otras habilidades prosódicas, contribuye sustancialmente a mantener un canal de comunicación fluido. Lamentablemente, como hemos visto en capítulos anteriores a continuación, éste no fue el caso de nuestros informantes marroquíes, que cometieron numerosos errores en este sentido, lo cual quedó reflejado en una producción excesivamente entrecortada, lenta, demasiado silabizada, plagada de pausas abundantes e innecesarias entre palabras, agravadas por vacilaciones y titubeos en la pronunciación de ciertas partes de los grupos fónicos, a lo que hay que añadir la deficiente acentuación y alargamiento excesivo de vocales tónicas y átonas y un patente desconocimiento del concepto del resilabeo en español. Por otra parte, y tal como hemos visto en la corrección fonética de la entonación, la presencia de pausas inadecuadas hace que las terminaciones entonativas que se encuentran antes de ellas sean también inadecuadas, por lo que el conjunto del enunciado es muy diferente al enunciado que realizaría un hispanohablante.

A la vista de lo que hemos ido comentando en apartados anteriores, una primera tarea del profesor será tratar de acostumbrar a sus los aprendientes marroquíes de ELE a que eviten las pausas inadecuadas impidiendo ese carácter tan peculiar que las pausas extrañas al idioma producen en el habla de los no nativos. Es previsible que los aprendientes marroquíes de ELE realicen muchas más pausas cuando se expresan en la L2 que cuando lo hacen en su lengua materna, puesto que el nivel de inseguridad y de estrés aumenta notablemente en el primer supuesto; por esa razón, cuidar de que eviten estas pausas es un objetivo de gran importancia. En paralelo, claro está, el profesor deberá proponer el mayor número de ejercicios posibles, de acuerdo siempre con la progresión percepción, práctica controlada y práctica comunicativa libre, para que los aprendientes marroquíes de ELE se acostumbren a situar las interrupciones intencionadas, tanto las obligatorias como las facultativas, en los lugares en que son admisibles en castellano y que no tienen por qué coincidir al completo con los de su propia LM, si se producen interferencias negativas. A continuación, presentamos unas cuantas sugerencias acerca de cómo puede remediar esta cuestión de las pausas en la clase de español.

A. Percepción de las pausas.

Ejercicio 1: Discriminación de oraciones.

Material necesario: Varios pares de oraciones (cuantos más mejor) preparados por el profesor, como los siguientes:

-
- Come los macarrones. Están buenos / Coiné. Los macarrones están buenos.
 - Empieza esta; mañana tendrás más trabajo /Empieza; esta mañana tendrás más trabajo.
 - El conductor, que siempre llega tarde, vino hoy a buscarla /El conductor que siempre llega tarde vino hoy a buscarla.
-

Requisitos: Ninguno en especial. Este ejercicio puede hacerse con alumnos de nivel intermedio bajo o incluso inicial, lo único que deberá variar el profesor es el grado de dificultad del vocabulario empleado.

Tareas: El profesor lee en alto uno de los miembros de cada par y los alumnos deben identificar de cuál de los dos se trata, explicando su significado.

Objetivos: Fijar la atención de los aprendientes marroquíes de ELE sobre la ubicación de las pausas en español y subrayarles el valor distintivo que algunas de ellas presentan.

Ejercicio 2: Contar palabras.

Material necesario: Grabaciones muy coloquiales (de series costumbristas de televisión, por ejemplo), o frases sueltas pronunciadas por un hablante nativo en un registro también muy coloquial.

Requisitos: Estudiantes de nivel avanzado. El profesor debe seleccionar previamente los fragmentos exactos que desea someter al examen de los alumnos.

Tareas: Enfrentados a expresiones con fenómenos de resílabeo y elisiones como las que se dan abajo, los aprendices deben precisar cuántas palabras oyen en cada caso, cuáles son y si admitirían pausas entre ellas.

-
- M(e)ha.di.cho.que.no.haes.cn.to.más,
 - Me. voy.d(e)a.quí, (has)ta.l(ue).go
 - E.so(e)s.tá.en.la.ca.Ue.(de).Go.ya, etc.,
-

Objetivos: Llamar la atención de los aprendientes marroquíes de ELE sobre los fenómenos de reducción, asimilación o elisión que se dan en el marco del grupo fónico y hacerles ver cuáles se consideran correctos y cuáles deberían evitarse.

B. Práctica controlada: los grupos fónicos del español.

Transmisión de informaciones.

Material necesario: Una lista con números de teléfono sin separar (917546283, 945789626, etc.), con cantidades numéricas (123.678, 1998, 1.356.089, etc.), códigos postales (28008, 31003, etc.).

Requisitos: Ninguno en particular.

Tareas: Los alumnos, por parejas, deben preparar varios pequeños intercambios, con una pregunta y una respuesta cada uno. En esta última habrán de introducir las pausas esperables en cada caso. Por ejemplo:

Pregunta: ¿Cuál es tu número de teléfono?

Respuesta: 91# 754# 62# 83

Pregunta: ¿Cuántos habitantes tiene tu ciudad?

Respuesta: 123 # 678

Objetivos: El objetivo es que los aprendientes marroquíes de ELE se den cuenta de que es importante agrupar los números (de teléfono, de carnet de identidad, de pasaporte, códigos postales, etc.) de un modo acorde con la práctica habitual en castellano, situando las pausas en su justo lugar, porque el no hacerlo así puede generar confusión en el interlocutor. El ejercicio puede incorporar también fórmulas algebraicas ($(A + b) \times c = Y$ no es lo mismo que $A + (b \times c) = Y$, etc.).

Por otra parte, esta es una buena ocasión para que el profesor haga ver a los alumnos que los grupos de sentido pueden marcarse no sólo empleando pausas, sino mediante inflexiones tonales, esto es, estableciendo grupos de entonación. Así, por ejemplo, las diferentes divisiones de un número de teléfono no tienen por qué ir necesariamente separadas por auténticas pausas.

C. Práctica comunicativa libre.

Ejercicio 1: Análisis de grabaciones.

Material necesario: Grabaciones transcritas (sin pausas) de varias intervenciones orales de hablantes nativos en debates, conferencias, etc.

Procedimiento: El profesor debe repartir a cada alumno una transcripción de las grabaciones que aporte en clase. Después puede permitir que las oigan tantas veces como estime oportuno.

Tareas: Los estudiantes han de señalar sobre las transcripciones en qué lugar se han producido las pausas en los textos grabados. Después, entre todos han de explicar y discutir por qué se dan en esos lugares y no en otros.

Objetivos: Reflexionar sobre la aparición de las pausas y su trascendencia para la comunicación tanto oral como escrita.

Ejercicio 2: Campaña publicitaria.

Material necesario: Ninguno en particular.

Requisitos: Estudiantes de nivel intermedio o avanzado.

Tareas: Los alumnos, distribuidos en parejas, han de crear una campaña publicitaria destinada a vender al resto de la clase un producto cualquiera y basada en eslóganes compuestos, cada uno de ellos, por dos grupos fónicos.

Objetivos: De nuevo, practicar el empleo de las pausas en castellano e incidir más en el concepto de grupo fónico.

Ejercicios 3: La velocidad de elocución.

Muy relacionado con la corrección fonética de las pausas están los ejercicios relacionados con la estructura silábica y de resilabeo, citados anteriormente, y los que persiguen practicar la velocidad de elocución. Esta variable que en Fonética se conoce como velocidad de elocución (o velocidad de habla o tempo, que también en este caso los usos son variados) está relacionada, como es fácilmente deducible de su denominación, con la mayor o menor rapidez con que un hablante pronuncia sus enunciados, se mide por el número de sílabas o palabras que se pronuncian en la unidad de tiempo, y guarda conexión con el número de pausas que tal hablante introduzca en

los mensajes: a mayor número de pausas, mayor lentitud percibida en el habla. Así, no está de más, pues, que el profesor de español incida también, durante sus clases, en esta cuestión, especialmente si comprueba que la producción de sus alumnos en castellano no presenta la estructura temporal adecuada, debido a la intercalación de pausas innecesarias. Como norma general, siempre es preferible que el alumno se sirva de una velocidad normal, aunque sus enunciados hayan de ser más cortos en los niveles iniciales. A continuación sugerimos tres tipos de ejercicios que pueden contribuir al perfeccionamiento de esta faceta del habla de los aprendientes marroquíes de ELE.

A. Fase de percepción de las diferencias en la velocidad de habla.

Ejercicios 1: ¿Quién habla más rápido?

Material necesario: Diversos registros sonoros de distintos personajes de la radio o de la televisión, etiquetados como A, B, C, etc.

Requisitos: El profesor debe procurar que existan diferencias notorias, en cuanto a la velocidad de habla, al menos entre algunos de esos hablantes grabados.

Tareas: Los estudiantes han de escuchar las grabaciones y precisar, en primer lugar, quién es el personaje que habla más rápido; en segundo lugar, tratar de establecer una jerarquía con respecto a este aspecto entre los otros hablantes registrados, y, en tercer lugar, intentar precisar si las personas que perceptivamente hablan más rápido producen esa impresión porque hacen pocas pausas o porque articulan los sonidos a mucha mayor velocidad que los demás.

Objetivos: Centrar la atención de los aprendientes marroquíes de ELE sobre este aspecto y sensibilizarles en relación con las estructuras temporales que se dan en todas las lenguas y, en particular, en la L2 que pretenden aprender, el castellano.

B. Fase de práctica controlada.

Ejercicios 1: La velocidad de elocución como recurso fono-estilístico.

Material necesario: Folios preparados por el profesor con diferentes tipos de textos (conferencia científica, sermón religioso, retransmisión deportiva, mensaje publicitario, etc.), uno para cada alumno. Requisitos: Estudiantes de nivel intermedio o avanzado.

Tareas: Cada alumno debe estudiar en su casa previamente el fragmento que le haya correspondido para después repetirlo en voz alta en clase a la velocidad que le parezca

adecuada dependiendo del tipo de discurso de que se trate. Naturalmente, hay otros factores que entrarán en juego en sus intervenciones, como la entonación o la cualidad de voz, por ejemplo, pero el profesor incidirá en sus comentarios más en la velocidad de elocución.

Objetivos: Hacer ver a los aprendientes marroquíes de ELE que todos los aspectos suprasegmentales, incluido este que ahora se comenta, tienen una trascendencia comunicativa mucho mayor de lo que parece a simple vista.

C. Fase de producción libre y práctica comunicativa.

Ejercicios 1: Expresión de emociones.

Material necesario: Una lista numerada de adjetivos como, por ejemplo, la siguiente:

Incómodo	Satisfecho
Aburrido	Vacilante
Orgulloso	Entristecido
Enfadado	Nervioso
Triste	Alegre

Requisitos: Aprendientes marroquíes de ELE de nivel intermedio o avanzado.

Tareas: Cada alumno prepara en casa un texto sobre sí mismo, sus gustos, sus costumbres, etc. No tiene que ser un fragmento muy largo. Después, ya en clase, a cada uno se le pide que elija un número del 1 al 12 y que pronuncie su texto con la emoción que se corresponde en la lista de adjetivos con el número por el que ha optado.

Objetivos: Lograr que los aprendientes marroquíes de ELE aprovechen la velocidad de elocución, junto con los otros recursos suprasegmentales, como medio para evitar las pausas innecesarias y, de paso, transmitir emociones y actitudes (la cólera, por ejemplo, conlleva por lo general mayor rapidez en el habla; la tristeza, mayor lentitud).

- Corrección fonética de los errores relacionados con la duración vocálica.

Como hemos podido comprobar en el análisis fonológico contrastivo y en el análisis estadístico de errores, uno de los aspectos que causó bastantes dificultades a los aprendientes marroquíes es el hecho de que en español, una vocal, en posición acentuada, suele presentar una duración mayor que en posición átona (Quilis 1993: 399 y ss.), lo que conlleva a los aprendientes marroquíes a interpretar estas vocales como

vocales largas resultando de dicha articulación una duración vocálica relativamente mayor que la de los hablantes nativos, aunque el problema afectó, en contadas ocasiones, también a las vocales átonas. A pesar de las similitudes que existen entre el AC, y su variedad dialectal ADM, y el castellano, a nivel acentual, ya que en las dos lenguas abunda la acentuación llana, la manera en la que se define el acento es una de sus principales diferencias fonológicas. En AC, y su variedad dialectal ADM, las sílabas tónicas, son sensiblemente más largas que las átonas y, en consecuencia, cuando los aprendientes marroquíes producen el español tienden a alargar las sílabas tónicas en exceso, o sea, suelen realizarlas con mayor volumen, ya que, como hemos podido comprobar en el análisis fonológico contrastivo, en AC la duración vocálica es fonológicamente distintiva, es el parámetro más relevante de la acentuación, siendo secundarios la intensidad y el timbre, a diferencia del español que se caracteriza principalmente por el parámetro de la intensidad (Posh, 1990).

En este sentido, obviamente nuestros aprendientes marroquíes de ELE desconocen, seguramente por falta de instrucción, que en español no existen los contrastes larga/breve, ya que estas oposiciones no se dan a nivel fonémico en español, lo que supone realmente un "handicap" para estos aprendientes de ELE. El docente de español de este colectivo de alumnos arabófonos deber prever desde el comienzo este mismo fenómeno en la interlengua de sus estudiantes, responsable de empobrecer y estigmatizar como extranjeras sus producciones. Así, y habida cuenta de esta impresión productiva y acústica del excesivo alargamiento vocálico árabe, consideramos oportuno concentrar nuestros esfuerzos en el aula para reducir la duración de las vocales tónicas, preferentemente en posición inicial.

En nuestro habitual programa de actuación en tres fases (audición, imitación y producción libre) debemos por lo tanto dar cabida, en este caso, a actividades de corrección fonética para evitar que se produzcan diferentes longitudes vocálicas en la pronunciación de estos aprendientes marroquíes de ELE. Nuestra propuesta en este sentido consiste en principio de intensificar la discriminación auditiva de pares mínimos formados por palabras que existen tanto en español como en árabe⁵⁹, y siendo su única diferencia la citada duración de la vocal tónica en sílaba inicial: ['ro:ma] [رو:ما] / ['roma], [i'ta:lja] [إيطا:ليا] / [i'talja], ['ra:djo] [را:ديو] / ['radjo], etc. Los aprendientes marroquíes de ELE deberán, en primera instancia, aprender a percibir la diferencia entre

⁵⁹ Preferentes extranjerismos introducidos y consolidados en la lengua árabe.

los pares de palabras, para pasar, posteriormente, a reproducirlos. Como hemos dicho anteriormente, a la hora de elaborar los modelos con los que trabajar en las distintas fases de corrección fonética, habremos de tener en cuenta las citadas técnicas procedentes de la fonética combinatoria. Así, en nuestra propuesta optaremos, en la medida de lo posible, por las vocales cerradas, /i, u/, más cortas que las abiertas; asimismo, serán favorables modelos en que la vocal tónica forme parte de una sílaba trabada, (Gil Fernández 2007: 69), siendo la consonante que sucede (y eventualmente la que precede) a la vocal tónica sorda y preferentemente oclusiva en su modo de articulación y anterior en su punto de articulación. Será conveniente, además, proponer modelos en los que sean varias las sílabas que sigan a la sílaba tónica dentro de la palabra y el enunciado, puesto que, en razón del llamado 'acortamiento compensatorio', "los segmentos situados a final de palabra o de enunciado tienden a ser más largos que los emplazados en el interior de dichas unidades" (Gil Fernández 2007: 69).

- Corrección fonética de los errores de pronunciación de las combinaciones consonánticas.

Tal como hemos visto anteriormente, el análisis de la producción de nuestros aprendientes marroquíes de ELE, nos indica que uno de los problemas que persiste, hasta un nivel avanzado de aprendizaje del idioma, aunque en menor medida que otras dificultades analizadas, tiene que ver con la pronunciación de los grupos consonánticos del español, tanto en posición prenuclear y posnuclear de la sílaba, como en otras agrupaciones distribuidas en diferentes sílabas de las palabras del corpus. Es obvio apreciar aquí que el aplicar otro sistema fonológico, con combinaciones de sonidos ajenos al propio, puede parecer, en ocasiones, casi insuperable y una tarea al filo de lo imposible.

De hecho, la diferencia en el número de consonantes que puede aparecer en distintos márgenes silábicos es uno de los factores responsable de los errores que persisten en la producción de numerosos aprendientes de ELE y no solo los marroquíes, aunque esta dificultad, tal como hemos visto anteriormente, fue superada en la mayoría de los casos por nuestros informantes, ya que se vio favorecida por el mayor porcentaje y tipos de sílabas cerradas que terminan en una o más consonantes, que presenta el ADM y en menor medida el AC, que presenta, como hemos visto anteriormente, mayor número de sílabas cerradas y una estructura silábica más compleja que el español. Estas

agrupaciones consonánticas, especialmente de dos consonantes, son difíciles de pronunciar, inclusive para los mismos hablantes nativos de un idioma; por esta razón, los aprendientes marroquíes de ELE generalmente las simplifican, omitiendo una de las consonantes en el centro de la agrupación o bien las refuerzan con la intercalación de una vocal epentética, por ultracorrección fonética, en un intento de articular con precisión al leer.

Así, y en una primera fase de sensibilización y evitando siempre el uso, en la explicación, de una terminología especializada, compleja y acorde con el nivel del alumno, hay que advertirles a los aprendientes marroquíes de ELE que la supresión y el refuerzo de uno de los elementos de los grupos consonánticos, mecanismo subyacente en la gran mayoría de los contados errores registrados, tienen como consecuencia una modificación radical de la estructura silábica, tal como hemos visto anteriormente, en el análisis de los errores suprasegmentales, por lo que puede dificultar seriamente la comunicación e incluso puede comprometerla. Por ello, hay que mentalizarles a estos aprendientes, que, en principio, si no cualquier combinación de sonidos es aceptable en español, es porque hay en esta lengua ciertas restricciones a la formación de sílabas y, por ende, de combinaciones consonánticas. En este sentido, la primera de estas restricciones concierne al núcleo: este debe estar ocupado por una vocal o un diptongo. Los ataques, por su parte, pueden estar ocupados por cualquier consonante. Solo se admiten dos consonantes en el ataque si la primera es una oclusiva /p, t, k, b, d, ɣ / o una /f/, y la segunda una líquida /l, r/. El grupo /dl/ no es posible, y /tl/ únicamente lo encontramos formando parte de la misma sílaba en algunos dialectos americanos. Las consonantes que pueden figurar en posición de coda, por el contrario, están más limitadas. Hay que distinguir aquí entre codas finales de sílaba y codas finales de palabra. En codas finales de palabra solo se admiten las llamadas consonantes corales /l, r, n, s, θ, d, t/, es decir, las que se articulan con la parte delantera de la lengua, y /x/. En coda interior de palabra la única que claramente está excluida es /tʃ/.

Simplificando la problemática de pronunciación de estas combinaciones consonánticas, hay que sintetizarles a los aprendientes marroquíes de ELE que, en español, en resumen, las combinaciones consonánticas las hay a principio de sílaba en posición inicial absoluta, tras vocal o tras consonante; en posición final, ante consonante, ante grupo consonántico o ante pausa, y como primer o segundo elemento de grupo consonántico (Alarcos, 1981: 186-195). Así, en español, son frecuentes las agrupaciones inseparables

de consonante bilabial más líquida (/pr/, /pl/, /br/, /bl/: aprobar, replegar, abrigar, apalabrar), o de labiodental más líquida (/fr/, /fl/: afrontar, afligir), o de velar más líquida (/gr/, /gl/: agradecer, aglomeración) o, por último, de dental más vibrante (/tr/, /dr/: atrapar, encuadrar). Asimismo, tenemos tres o más consonantes entre dos vocales, o bien las dos primeras formarán un grupo inseparable (/ns/, /ds/, o /bs/: instituto, adstrato, abstener) o bien son las dos últimas las que forman el grupo consonante + líquida: entrenar, instruir, construcción, etc. Siguiendo siempre con la progresión metodológica de nuestra propuesta, y hechas estas aclaraciones teóricas previas, pasamos a las siguientes fases de audición, producción controlada y producción libre, donde proponemos las siguientes actividades, haciendo especial hincapié en la corrección fonética de los errores de pronunciación de las agrupaciones bilabial más líquida /br/, /pl/ y de las combinaciones /l.g/, /n.b/, /n.θ/, /n.g/, /n.r/, /k.t/, /r.g/ y /s.t/, distribuidas en diferentes sílabas.

A. Fase de audición.

Ejercicios 1:

Material necesario: Una serie de oraciones con palabras que contengan combinaciones consonánticas inexistentes en español, reproducidas en folios que se reparten entre los estudiantes, tales como oclusiva /p, t, k, b, d, γ / o una /f/, combinadas con una nasal o una bilabial.

Procedimiento: El profesor lee en alta voz cada una de las oraciones para contextualizar las palabras que contienen las combinaciones consonánticas en cuestión.

Tareas: Cada aprendiz debe rodear con un círculo, en el folio que ha recibido, la combinación consonántica en cuestión, leída por el profesor, inexistente en español y debe, con la ayuda del diccionario, aportar una palabra que contenga una combinación posible en español.

Objetivos: Con ejercicios como éste, los aprendientes marroquíes de ELE se mentalizarán que no cualquier combinación de sonidos es posible en español, debido a que hay en esta lengua, como hemos visto anteriormente, ciertas restricciones a la formación de sílabas y, por ende, a combinaciones consonánticas.

B. Fase de producción controlada.

Ejercicio 1:

Material necesario: Tarjetas con dibujos de diferentes motocicletas, entre otros que para entrenar a los alumnos a la pronunciación de las combinaciones de oclusiva /p, t, k, b, d, ɣ / más líquida /l, r/.

Procedimiento y tareas: El profesor levanta cada una de las tarjetas y solo las baja y levanta la siguiente, cuando los alumnos imiten fuerte y correctamente el sonido que emiten estas máquinas, (prrrrrr, trrrrrr, drrrr, etc.), haciendo especial hincapié en la pronunciación de las líquidas finales de estas combinaciones consonánticas.

Objetivos: Concienciar a los aprendientes marroquíes de ELE de la importancia de la tensión articulatoria en la pronunciación de estas combinaciones de sonidos, lo que les permite preparar sus estímulos para pronunciar correctamente las diferentes combinaciones consonánticas del español.

Ejercicio 2:

Material necesario: Una serie de oraciones con palabras que contengan las combinaciones consonánticas /br/, /pl/, /l.g/, /n.b/, /n.θ/, /n.g/, /n.r/, /k.t/, /r.g/y /s.t/, reproducidas en folios que se reparten entre los estudiantes. Por ejemplo: (222) bruma, plumaje, algo, embudo, vergüenza, enredo, acto, argot, astuto, etc.

- Vimos un rebaño de cabras por el monte.
- En la mercería había calzoncillos y de oferta.
- Con esa camiseta corta se te ve el brazo
- He pintado la mesa en el acto y las sillas con la brocha
- Hacía frío y me puse el abrigo rojo.
- Me gusta bailar el tango.
- El hilo se enredó.
- Este hombre es un sinvergüenza.
- Los cables del teléfono estaban cortados.
- Este domingo iremos al pueblo de mis abuelos.
- El zorro es un animal astuto.
- Se hizo daño en el brazo.
- Llevaba un pantalón y un jersey.
- La abuela nos leyó el cuento de la bruja
- En la carretera había mucho atasco.
- Los soldados peleaban con el sable.
- Esta paloma tiene muchas plumas.
- Animó desde las gradas a su equipo.
- Me he comprado una corbata y unos pantalones.

Procedimiento: El profesor lee en alta voz cada una de las oraciones para contextualizar las palabras que contienen las combinaciones consonánticas en cuestión.

Tareas: Cada aprendiz debe rodear con un círculo, en el folio que ha recibido, la combinación consonántica en cuestión, leída por el profesor, y debe aportar una palabra, en su lengua materna, que contenga la misma combinación.

Objetivos: Con este tipo de ejercicios, los aprendientes marroquíes de ELE se darán cuenta de que el número de consonantes que puede aparecer al principio de palabra o en distintos márgenes silábicos es uno de los aspectos en que se diferencian las lenguas, lo que suele inducir a errores de pronunciación.

C. Fase de producción libre.

Material necesario: ninguno

Procedimiento y tareas: Cada alumno debe aportar dos palabras que contengan cada una de las combinaciones bilabial más líquida y de las combinaciones /l.g/, /n.b/, /n.θ/, /n.g/, /n.r/, /k.t/, /r.g/y /s.t/m y debe pronunciarlas correctamente.

Objetivos: de nuevo, sensibilizar a los aprendientes marroquíes de ELE de la importancia de la tensión articulatoria en la pronunciación de estas combinaciones de sonidos y la necesidad de evitar la vocal epentética "shwa" que suelen intercalar las combinaciones citadas, por interferencia negativa de su LM.

Además de las actividades anteriores, que suelen dar buenos resultados, el profesor, siempre que aprecie que otras combinaciones planteen serias dificultades a sus alumnos, ha de procurar, desde el principio, que estos últimos articulen lentamente y de forma aislada pero continuada, cada uno de los fonemas que forman las agrupaciones problemáticas, para irlos uniendo cada vez más. En la práctica, resulta muy positivo el introducir una vocal auxiliar que irá desapareciendo poco a poco, a imagen y semejanza de la que intercalan incorrectamente ellos mismos. Así, para conseguir una excelente pronunciación de los grupos /tr/, /dr/, /gr/, /kl/ y bl, etc., se comenzará haciendo repetir con rapidez [tara, gara, dara, kala, bala], haciendo que pongan la fuerza articulatoria en la segunda sílaba y articulando la primera vocal átona y muy breve. De esta forma estas sílabas abiertas se acaban convirtiendo en [tra, gra, dra, kla, bla], etc.

10.4.3. Corrección fonética de los errores que no dificultan la comunicación, aunque denotan acento extranjero.

El acento extranjero aquí, aunque sea un reflejo de la lengua materna, no es impedimento alguno para la correcta comunicación con el interlocutor nativo. Como es bien sabido, el acento idiomático de un hablante de L2/LE o lo que llamamos también “accento extranjero”, sirve para referirnos a la carencia en diferentes grados de las propiedades fónicas y de los hábitos articulatorios y acústicos de la L2/LE, al presentar en su producción, como ya hemos visto anteriormente, una tendencia al mantenimiento del sistema de hábitos articulatorios y acústicos de la lengua materna. Este hecho resulta más o menos tolerable siempre que se dé en el sistema fonético, es decir, el de las variantes, y no ocurra en el sistema fonológico, el de lo distintivo, como ocurrió en el primer bloque de errores.

Tal como hemos dicho anteriormente, desde el punto de vista fonológico, no nos preocupan tanto estos errores, ni son prioritarios en la corrección fonética. Su programación depende exclusivamente de si los aprendientes marroquíes de ELE quieren o no alcanzar un acento lo más cercano al español. Consecuentemente que fonemas como /b, d, g/ se realicen como oclusivos o como fricativos, debido a la variación que sufren al modificarse su contorno fónico, no cambia en absoluto, el valor significativo de la palabra en que están situados y es poco probable también que un nativo sea consciente de la existencia y uso de dichos alófonos entre vocales y que perciba si el arabófono marroquí los produce o no. A título recordatorio, en la producción de los aprendientes marroquíes de ELE, hemos detectado los siguientes, que, salvo los primeros, afortunadamente no abundan:

- Producción incorrecta del fonema /ŋ/, nasal palatal sonoro, como nasal alveolar sonoro /n/+ diptongo: io, ia, etc.
- Producción incorrecta de los fonemas [b/d] en posición intervocálica, como oclusivos.
- Producción incorrecta del fonema oclusiva bilabial sordo/p/, como sonoro.
- Producción incorrecta de uno o ambos fonemas palatales /k/ y /j/ como [dʒ], africado palatal sonoro.

- Producción incorrecta de la vibrante múltiple /r/ como [R], velar francés. Producción incorrecta del fonema /b/ bilabial oclusivo sonoro con grafía "v", a la francesa, como [v], bilabial fricativo sonoro.

- La corrección fonética del realización incorrecta del fonema /ɲ/, nasal palatal sonoro, como la secuencia nasal alveolar sonoro más vocal i [n+ i].

En lo que atañe a la corrección fonética de las realizaciones incorrectas del fonema /ɲ/, nasal palatal sonoro, como la secuencia nasal alveolar sonoro más vocal i [n+ i], hay que hacerles ver a los aprendientes marroquíes de ELE, que lo desean, utilizando todo tipo de material audiovisual disponible, que la dificultad de este sonido se deriva de la tensión con la que debe producirse. Hay que aclararles que este sonido se articula con los labios ligeramente entreabiertos, algo menos que en el fonema /n/ y los con dientes casi juntos, con solo una pequeña separación. El dorso de la lengua debe apoyarse contra el paladar duro, desde los alvéolos de los incisivos superiores. Los bordes laterales de la lengua deben tocar la cara interna de los molares y la punta detrás de los incisivos inferiores sin tocarlos, saliendo el aire por la nariz. En esta fase, y con el objeto a ejemplificar la tensión necesaria para la pronunciación de dicho sonido, el profesor puede ayudarse con la secuencia [ni] + vocal, alargando la vocal i y tensando la lengua en el paladar y en los laterales de las muelas. Así, de secuencias como de [ni, nio, niu], se puede fácilmente pasar a [ña, ño, ñu], insistiendo siempre en el aspecto nasal y palatal de este sonido y en su naturaleza consonántica y no de sonido consonántico más vocal. Al final, hay que advertirles igualmente que los problemas de malentendido que pueden plantearse a causa de la realización incorrecta de este fonema, se producirían especialmente en la discriminación de ciertos pares mínimos, precedidos de preposiciones afines fonéticamente a la primera sílaba de la segunda palabra que forma el par, tales como (223) "de moño/demonio" y "o piñón/opinión", lo que no parece ser una situación muy frecuente.

A. Fase de percepción e identificación.

Material necesario: Una lista de tres oraciones diseñadas por el profesor teniendo en cuenta las estrategias de corrección establecidas en esta propuesta nuestra.

Procedimiento: El profesor debe dividir la clase en dos o tres grupos dispuestos en filas. A continuación dirá en voz baja al primer estudiante de cada fila una de las oraciones preparadas, por ejemplo, la primera de la siguiente serie:

Tengo un puñado de amigos españoles.

Mi cuñado sueña con tener una cabaña en la montaña.

Los niños tenían una niñera caribeña.

Tareas: El primer alumno de cada fila, que escucha la frase transmitida por el profesor, se la repite también en voz baja al segundo estudiante, este al tercero, este al cuarto, etc. El último de la fila debe pronunciarla en voz alta. Si la oración es correcta, el profesor le murmurará a esta persona otra oración y ahora será él el que comience la ronda, y así sucesivamente hasta que cada uno de los componentes de las filas haya disfrutado de un turno para ser el primero. Si, en cambio, la oración es incorrecta, el orden de la fila no se altera y se repite el procedimiento.

Objetivos: Tratar de mantener la inteligibilidad de los mensajes mediante la discriminación auditiva de la nasal palatal y la secuencia nasal alveolar + vocal, cuya confusión constituye error que denota acento extranjero y en ciertas ocasiones incluso impide la comunicación.

B. Fase de imitación o de producción controlada.

Material necesario: Una lista de dos oraciones en que abundan palabras con la consonante nasal palatal. A título de ejemplo, podríamos usar una lista como esta:

Me dio en el ojo con el paño de la cocina y me hizo daño.

Es extraño tener los mismos compañeros después de tantos años.

Tareas: El profesor escribe en la pizarra previamente las dos oraciones que tiene preparadas. Cada alumno pronunciará una de las oraciones escritas en la pizarra y el profesor será quien señale aquella que oye con un puntero. El estudiante en cuestión deberá confirmar si el profesor ha acertado o no en su percepción. Si se da este último caso, el alumno deberá tratar de pronunciar de nuevo con más tensión la misma oración.

Objetivos: Hacer ver a los aprendientes marroquíes de ELE que sólo pronunciando el sonido nasal palatal [ɲ], con la debida tensión, podrán ser entendidos sin problemas, esto es, conseguir que ellos mismos se den cuenta, aparte de la sensación de acento extranjero que produce la realización incorrecta de tal sonido, del papel fundamental de la pronunciación para la comunicación, y experimenten, tras la sensación de no ser entendidos, la satisfacción posterior de conseguir una buena pronunciación de este sonido nasal.

C. Fase de producción libre.

Material: Un folio con una lista de pares mínimos compuesta por los pares añejo/anejo, moño/mono, ñoño/nono, eñe / ene, etc. y sus correspondientes dibujos. En este sentido, hay que asegurarse de que los estudiantes conozcan bien el significado de las palabras, por lo que habrá que conceder un tiempo para trabajar los significados.

Tareas: Se trata de relacionar palabras con dibujos de objetos y seguidamente pronunciarlas correctamente.

Objetivos: Con este ejercicio podemos afianzar la distinción de los aprendientes marroquíes de ELE entre el sonido nasal palatal [ɲ] y la secuencia nasal alveolar + vocal i [n+i].

- Corrección fonética de la realización de los fonemas /b/, /d/, en posición intervocálica, como oclusivos.

Se trata de aquí de otras desviaciones que realmente no afectan a la comunicación y que están en relación con el excesivo esfuerzo articulatorio que los aprendientes marroquíes de ELE realizan en la pronunciación de las fricativas, en posición intervocálica, produciéndolos como oclusivos. Así, es bien sabido que, en español, los fonemas fricativos son menos tensos que los oclusivos, puesto que se necesita un esfuerzo muy inferior en comparación con los segundos. Aplicado este concepto al dominio del aprendizaje de lenguas extranjeras, lo cierto es que muchas de las faltas que cometen los aprendientes marroquíes de ELE son debidas a problemas de tensión. Los aprendientes marroquíes de ELE tienen dificultades por regla general con la realización de [b, d] entre vocales, ya que, en español, estos sonidos se realizan como aproximantes, mientras que en las respectivas lenguas previas, AC, ADM y francés, de estos aprendientes la realización es oclusiva. Se trata, en este caso, de un problema de tensión que nada tiene que ver con el punto de articulación, como hemos visto en otras desviaciones, puesto que éste no varía en ningún caso.

Los fonemas /b/ y /d/ presentan siempre en árabe realizaciones oclusivas (Corriente 2006: 18). Por el contrario, en castellano conviven alófonos oclusivos con alófonos fricativos. /b/ y /d/ se realizan como oclusivas detrás de pausa y de consonante nasal, (Quilis, 1999: 201). En cualquier otra posición aparecen como fricativas. Los aprendientes marroquíes de ELE tienden a no percibir la existencia del alófono

fricativo, por lo que en su actuación oral reproduce la situación de su L1 y emplea en todos los contextos el alófono oclusivo correspondiente. Posh (2004:7) advierte de este fenómeno en otro colectivo de aprendientes extranjeros:

Un caso relativamente claro de cómo la tensión puede afectar la pronunciación podemos verlo en el hecho de que los estudiantes de lengua materna alemán, francés e inglés tienen dificultades por regla general con la realización de [b, d, g] entre vocales en español, ya que en dicha lengua estos sonidos se realizan como aproximantes mientras que en las respectivas lenguas maternas de los alumnos la realización es fricativa. Se trata, en este caso, de un problema de tensión que nada tiene que ver con el punto de articulación puesto que éste no varía en ningún caso.

Como en el caso anterior, puede prepararse un plan de actuación en tres fases: fase de audición, fase de imitación y fase de producción libre. El objetivo preciso de este plan es en último término conseguir que los aprendientes marroquíes de ELE realicen los alófonos oclusivos y fricativos de /b/ y /d/, tal como los realiza el hablante nativo. Para corregir la pronunciación de estos sonidos, y, antes de someterles a la fase de percepción, hay que sensibilizar previamente a los aprendientes marroquíes de ELE a realizarlos con menos esfuerzo articulatorio utilizando para ello, en un primer momento de la corrección, en lugar de los sonidos que estamos enseñando, otros que sean mucho más laxos: fonemas fricativos, por ejemplo para sustituirlos después por los aproximantes adecuados. En este sentido, proponemos varias técnicas de corrección fonética, en aras a tratar de relajar la pronunciación de estos sonidos y llegar después al grado de tensión adecuado y conseguir así los efectos deseados. Así, para la fase de reeducación del oído, proponemos un sencillo, pero muy útil, procedimiento: invitar a los aprendientes marroquíes de ELE a colocar sus dedos sobre la “nuez”, y a pronunciar “bobo”, de manera que perciban “al tacto” los dos momentos en que el aire, que durante algún tiempo queda comprimido en la cavidad bucal, sale con cierta presión (Quilis 1999: 194) al articular [b].

Invitado el estudiante marroquí a realizar “bobo” a la manera española, la percepción táctil de la pequeña “explosión” en [b] y la ausencia de tal “explosión” en [β], le servirá, a buen seguro, de confirmación de la adecuada pronunciación. Igualmente, puede serles útil a los aprendientes marroquíes alargar la vocal previa a los fonemas /b/ y /d/ ([bó:βo]), de manera que se evidencie en mayor medida la continuidad del flujo de aire emitido. Asimismo, podemos invitarles a ralentizar la velocidad de elocución, lo que favorecería una disminución de la tensión, un parámetro que distingue las consonantes oclusivas (más tensas) de las fricativas (menos tensas), según Gil Fernández (2007:

151). Por último, otra técnica que proponemos consistirá en situar los alófonos oclusivos en sílabas acentuadas y cimas entonativas, y evitar estos contextos para los alófonos fricativos, para que estos últimos se vean favorecidos por el contexto entonativo descendente final. Cabe señalar, finalmente, que el uso de un soporte escrito durante el trabajo con estas técnicas orales puede ser contraproducente para el estudiante marroquí. Como hemos reiterado en varias ocasiones, la lengua escrita presenta entre las palabras espacios que no tienen correspondencia en la realidad física del habla, y puede oscurecer y entorpecer la percepción de los fenómenos de fonética sintáctica que convierten las consonante oclusivas iniciales de palabra en fricativas intervocálicas.

- Corrección fonética de la producción incorrecta del fonema /p/, como sonoro [b].

Aunque realmente estos errores no abundan (solo tres casos) en la producción de aprendientes marroquíes de ELE, aquí facilitamos algunas actividades útiles en este sentido, en caso de que los profesores de este colectivo de alumnados extranjero se enfrentasen a errores de este tipo. Ya hemos visto en el análisis contrastivo fonológico que, aunque el AC carece del fonema /p/, bilabial oclusivo sordo, la influencia del francés y, en la zona norte, del español, hace que este fonema sea bien conocido por los marroquíes. Para dominar las oclusivas, hay que abordar siempre antes las sordas, ya que son sonidos con mecanismos más simples en la articulación. La vibración en los repliegues vocales que supone la sonoridad de un sonido es un elemento que aprendientes marroquíes de ELE tienen que controlar si quieren producir correctamente el sonido [p]. En este sentido, hay que mentalizarles primero a los aprendientes marroquíes de ELE que se considera un sonido tenso -como es el caso del fonema /p/, bilabial oclusivo sordo- aquel, que para ser articulado, necesita una mayor tensión de los órganos articulatorios y, por tanto, una mayor deformación del tracto vocal con respecto a su posición neutra o de reposo. En relación a este punto hay que advertir que la supuesta posición neutra es diferente para cada lengua, no es un concepto universal, lo que complica muchísimo su posible definición.

No podemos, por tanto, precisar la posición neutra del tracto vocal de forma absoluta, y tampoco hay manera de medir en términos absolutos la tensión muscular articulatoria que necesita un sonido para ser emitido. Sin embargo, sí podemos establecerla en términos relativos, realizando una comparación entre el sonido emitido por el aprendiz

marroquí y la emisión de un hablante nativo. Hay que sensibilizarles a los aprendientes marroquíes que el español, en general, es una lengua más tensa que otras lenguas. Hay algunos sonidos donde esta diferencia de tensión es muy clara. Por otra parte, para conseguir sensibilizar a aprendientes marroquíes de ELE con respecto a la sonoridad, disponemos de tres técnicas muy conocidas relacionadas con la percepción de la vibración de los repliegues vocales.

Ponemos la mano en la zona exterior de la garganta a la altura de la glotis, donde están las cuerdas vocales y pronunciamos [pe] y [be] para notar la diferencia entre ellas. Si los alumnos no la perciben, pueden hacer otra práctica que consiste en tararear una canción sin sonido, con la boca cerrada, o alargar la secuencia [am] para percibir la vibración después de unir los labios para producir el sonido nasal. Una técnica más es hacer lo mismo que en los ejercicios anteriores pero, en vez de poner la mano en la garganta, hay que poner el dedo índice de cada mano en cada aleta de la nariz. Si esta tampoco funciona, hay una tercera que consiste en taparse los oídos mientras hacemos los tres ejercicios; con esta estrategia se consigue diferenciar claramente la sonoridad de la sordera. No hay que caer en el error de decir a aprendientes marroquíes de ELE que emitiendo [pe] no van a notar vibración, porque no es cierto, ya que sentirán la vibración de los repliegues vocales al producir la vocal, que es un elemento sonoro. Hay que advertirles de que van a notar mucha más vibración con [be] que con [pe]. Hechas estas aclaraciones teóricas, los tres ejercicios siguientes pueden ser suficientes para que estos aprendientes marroquíes practiquen la máxima fuerza espiratoria, necesaria para producir los sonidos oclusivos sordos, a saber:

-Ejercicio 1: Se elabore una actividad como una historia en imágenes, en la cual aprendientes marroquíes de ELE puedan practicar la diferencia entre las pareja de oclusivas sordas y sonoras: [p]/[b].

-Ejercicio 2: Se colocan varias velas de cumpleaños en una superficie a unos 20 cm del estudiante. Este deberá apagar las velas de un solo soplido. Si no lo consigue, deberá repetirlo hasta que lo consiga. Después se van añadiendo velas para que tenga que ampliar la inspiración y la fuerza espiratoria. Para este ejercicio funcionan muy bien las velas mágicas que se venden en las tiendas de artículos de broma, que son muy difíciles de apagar por más que se sople.

-Ejercicio 3: Una variedad del ejercicio anterior es soplar matasuegras o pitos. También inflar globos es una práctica estupenda para una competición: el objetivo es hinchar el globo al máximo con las menores espiraciones posibles, esto implicaría un gran caudal de aire (gran inspiración) en un enorme soplido (gran fuerza espiratoria).

- Producción incorrecta del fonema /g/, velar fricativo sordo, con grafía <ga>, como [x].

Aunque estos errores no abundan (solo cuatro casos) en la producción de aprendientes marroquíes de ELE, aquí proporcionamos algunas actividades de interés, en caso de que los profesores detectasen errores de este tipo en sus alumnos marroquíes. Recordemos que el fonema /g/, velar oclusivo sonoro, con grafía <ga, gue gui, go, gu>, no existe en AC, pero, como en casi todas las variedades dialectales árabes, se encuentran realizaciones muy parecidas en la LM de estos aprendientes marroquíes y en ELE. Aunque, como era previsible no presentó ninguna dificultad a los aprendientes marroquíes, ya que tan solo en cuatro ocasiones los aprendientes marroquíes de ELE lo produjeron como [x], posiblemente por confusión ortográfica con la <j>. En este sentido, hay que mentalizarles primero a los aprendientes marroquíes de que los fonemas /g/ y /x/, se diferencian en la pronunciación en la medida en que el primero implica oclusión y vibración de las cuerdas vocálicas, cualidad fonética que no reúne el segundo. Hecha esta puntualización metodológica, se les recuerda las reglas grafo-fonológicas siguientes, acompañados de dos actividades básicas:

- Pronunciación de [g], con grafía <g>:

El sonido [g] se pronuncia velar oclusivo sonoro:

- Cuando va delante de las vocales "a", "o", "u", ej.: Gato, goma, gusano, o delante de "l", "r" en las sílabas "gla", "gle", "gli", "glo", "glu", "gra", "gre", "gri", "gro", "gru". Ej.: (224) Glándula, glicerina, globo, grabado, grillo, grosor, grupo.
- Delante de "e", "i", deberá llevar una "u" que no se pronuncia entre la "g" y la "e" o la "i". Ej.: (225) Guerra, hoguera, guisante, monaguillo.
- Si, en el caso anterior, tiene que sonar la "u", se le colocará diéresis ("). Ej.: (226) Cigüeña, vergüenza, pingüino, lingüista.

- Pronunciación del sonido [x], con grafía <j> o <g>:

El sonido [x] se pronuncia velar fricativo sordo:

- Cuando va delante de las vocales "e", "i". Ej.: (226) *General, gente, girar, colegio*.
- En las palabras que lleven el grupo "gen". Ej.: (227) *Genio, general, urgente, tangente, agencia, origen, margen*.
- En las palabras que empiecen por "geo", "gest", "legi", "legis". Ej.: (228) *Geometría, gesto, legión, legislar*.
- En las palabras que empiezan por "in" y después de "n" o "r". Ej.: (229) *Ingerir, Ángel, vergel*.
- En las formas de los verbos cuyo infinitivo termina en "-ger", "-gir", "-igerar". Ej.: (230) *Coger, acogido, corregir, corregimos, aligerar, aligeraba*.
- En las palabras terminadas en "-gio", "-gia", "-gía", "-gión", "-gioso", "-ógico", "-ógica". Ej.: (231) *Colegio, magia, energía, región, prodigioso, lógico y biológica*.
- Todas las formas de los verbos que llevan el sonido ante "e", "i" y en el infinitivo no llevan ni "g" ni "j". Ej.: (232) *Trajera, dije, conduje, dedujo, indujo*.
- Las formas de los verbos cuyo infinitivo lleva "j" y las palabras derivadas de otras que lleven "j". Ej.: (233) *Bajaba, trabajábamos, cajita, cajón, relojero, agujeta*.
- Las palabras que empiezan por "aje", "eje". Ej.: (234) *Ajedrez, ajete, ejemplo, ejercicio*.
- Las palabras terminadas en "-aje", "-eje", "-jería", "-jero", "-jera". Ej.: (235) *Aprendizaje, esqueje, cerrajería, relojería, pasajero, mensajera*.
- Las formas de los verbos terminados en "-jear". Ej.: (236) *Callejear, cojear, ojear, pintarrajear*.

Ejercicio 1: Complete huecos, colocando "g" o "j" en su lugar correspondiente. Acto seguido pronúncialas, diciendo el motivo:

Ya te di_e que, aunque tu idea no me atra_era mucho, me _ustaba. Me di_eron que les tra_ese un recuerdo de Roma. Le ro_ué que no se distra_era, pero se distra_o demasiado. _erónimo contra_o matrimonio con una extran_era. Introdu_eron cambios

en la ley, pero no produ_eron nin_ún beneficio. Se tradu_o bien el libro, pero no se reprodu_eron al_unos detalles. Me indu_o a error el hecho de ser forastero.

Ejercicio 2: Completa y deduce la regla:

---uerra, ho----uera, ---uisante, mona---uillo.

Regla: Delante de la "u" seguida de-----, la <g> deberá pronunciarse -----

- Corrección fonética de las producción incorrecta de los fonemas palatales /k/ y /j/ como [dʒ] y de la vibrante múltiple /r/ y el fonema oclusivo /b/, como [R] velar y [v] fricativo franceses respectivamente

Finalmente, en cuanto a la corrección fonética de las producción incorrecta de los fonemas palatales /k/ y /j/ como [dʒ], asimilándolos a la realización africada palatal sonora árabe [ʒ], hay que mentalizarles a aprendientes marroquíes de ELE, en este sentido, que esta pronunciación, o lo que se llama “yeísmo rehilado” o “yeísmo africado”, muy frecuente en Argentina, es una pronunciación vulgar y menos admitida socialmente que el yeísmo. En este sentido, sirve cualquier de las técnicas citadas anteriormente para la corrección fonética del yeísmo. Lo mismo se puede decir de la producción incorrecta de la vibrante múltiple /r/ como [R], velar francesa, y de la producción incorrecta del fonema oclusivo /b/, como [v] fricativo, que denotan un acento extranjero francés. En este último caso hay que advertirles a los aprendientes marroquíes de ELE que hay algunas palabras homófonas, tales como (237) baca/vaca, barón/varón, bienes/vienes, tubo/ tuvo, etc., que cambian de significado en función, de si están escritas con o con <v>, pero aun así siguen pronunciándose [b], simplemente porque el fonema francés /v/, bilabial fricativo sonoro, no existe en el sistema fonológico español. Igualmente aquí cualquiera de las técnicas correctiva citadas anteriormente para la corrección fonética de las vibrantes puede dar frutos.

11. Conclusión.

A pesar de las dificultades que genera la aplicación de un estudio contrastivo y de errores, hemos podido llegar a unas conclusiones muy significativas. A lo largo de la investigación hemos intentado aproximarnos a los conceptos básicos de la problemática de la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación dentro de una visión general de la didáctica de ELE, y más concretamente de un análisis de la pronunciación de aprendientes marroquíes del español a partir de un corpus representativo con el apoyo de un marco teórico amplio y relevante. Uno de los principales objetivos de este estudio era conocer de manera empírica las dificultades fonéticas y fonológicas que encuentra el alumno marroquí de habla árabe en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como ELE. A lo largo del desarrollo de nuestro estudio se ha comprobado que hay determinados sonidos del español que, por su complejidad articulatoria, son especialmente difíciles de pronunciar por estos estudiantes de ELE en general y para los marroquíes en particular. El aprendiz marroquí tiene que adaptar sus órganos de articulación a una nueva pronunciación. Ni su lengua, ni sus labios, ni los alveolos están acostumbrados a colocarse de la manera que precisan los nuevos sonidos del español, por lo que tienen que adaptarse a una nueva base de articulación. Igualmente estos aprendientes deben, en ocasiones, reorganizar un sistema fonológico que está sujeto a la interferencia de su sistema nativo.

Durante tres años de investigación, hemos estado inmersos en la problemática del aprendizaje del componente fónico del español por el grupo de alumnos arabófonos: por un lado, como agentes activos del corpus elaborado sobre la pronunciación a partir de la resolución de los cuestionarios propuestos a 30 informantes de aprendientes marroquíes de ELE, y, por otro, como partícipes de la producción de sonidos se han convertido en protagonistas del estudio y análisis de la pronunciación tanto a nivel segmental como suprasegmental. Dentro de este marco de referencia, hemos procurado explicar los aspectos más importantes de la fonética y la fonología del español como ELE en relación comparativa con las lenguas propias de los aprendientes marroquíes. Hemos descrito, tanto a nivel segmental como suprasegmental, los sistemas fonológicos del AC, y su variedad dialectal, el ADM, el francés y el español de forma pormenorizada, unificando los criterios en la descripción de uno y otro sistema, con el fin de ponerlos a disposición de analistas y del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como ELE

dentro del sistema de enseñanza del español en Marruecos y en centros de inmigración en España. También hemos realizado un análisis contrastivo fonológico de las lenguas en cuestión, con el fin de deducir qué características fonológicas poseen los aprendientes marroquíes de ELE a la hora de pronunciar el español y cuáles son las afinidades y diferencias de su LM con las de su lengua meta, es decir, el español y, a su vez, hemos comprobado de forma empírica, según la metodología del AE, los datos obtenidos mediante la aplicación del análisis contrastivo y de errores sustentada por una base teórica rigurosa. Para lograrlo, hemos identificado, descrito y clasificado los errores fonológicos y fonéticos más frecuentes, con objeto de determinar las áreas que presentan mayor dificultad para su asimilación. Hemos localizado los errores en su contexto, los hemos clasificado en categorías lingüísticas y los hemos descrito exhaustivamente determinando sus causas, frecuencia y gravedad por medio de unos criterios de análisis previamente establecidos. Por otra parte, los cuestionarios propuestos han servido como fuente adicional de datos para poder interpretar qué opinión y concepto tiene de la pronunciación este colectivo de alumnado arabófono y para saber si tienen conciencia de la importancia de la pronunciación y en qué circunstancias la han aprendido o no.

A lo largo de este estudio, se ha propuesto una metodología específica para abordar la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética, que inicia con el desarrollo de una fundamentación teórica de referencia contrastada, para pasar a la observación previa de la interlengua del estudiante marroquí y a la previsión de sus errores mediante la aplicación del análisis contrastivo, y finalizar con la obtención de datos que dan cuenta de los errores a nivel segmental y suprasegmental, con la explicación de las causas que los provocan y la propuesta para solventarlos. El experimento realizado y los tres métodos de análisis empleados -el Análisis Contrastivo, el de Errores y la Interlengua- nos han aportado suficientes datos para confirmar las hipótesis planteadas inicialmente y caracterizar la interlengua fónica de este colectivo de alumnado arabófono. La exploración minuciosa del sistema fonológico del AC y su variedad dialectal, el ADM, comparándolo con el francés y el español, nos ha permitido plantear hipótesis sobre posibles desviaciones fonéticas y fonológicas de los aprendientes marroquíes de ELE, mientras el análisis de errores, en una segunda fase de la investigación, ha contribuido a contemplar estos fenómenos de cerca y examinar de forma exhaustiva estos problemas, para dar así cuenta experimentalmente de los motivos que los producen.

Los errores de pronunciación de los aprendientes marroquíes de ELE son de distinto tipo y afectan a diferentes aspectos fonéticos y fonológicos. Asimismo, responden a causas de distinto orden (inter e intralingüístico). A la luz del análisis de las producciones de los aprendientes marroquíes de ELE, recogidas en la investigación, nos hemos percatado de una serie de desviaciones que se producen en el aprendizaje de este colectivo de alumnado extranjero, algunos -como es lógico- específicamente inherentes a ese proceso, tratándose básicamente de errores interlingüísticos. Siguiendo la taxonomía elegida, basada en un enfoque etiológico, los errores fonológicos y fonéticos cometidos por los aprendientes marroquíes, a título recordatorio, son de dos tipos, en cuanto a las causas que los originan:

a. Errores interlingüísticos, generados por interferencia negativa. Hay que distinguir, a su vez, dos posibilidades:

1. Interferencias que tienen su origen en la LM.

2. Interferencias que tienen su origen en una segunda lengua.

b. Errores intralingüísticos, generados por transferencia intralingüística, resultan del conflicto interno de reglas de la L2. Este grupo de errores se explican desde procesos de naturaleza intralingüística. Su origen no está en la transferencia sino en procedimientos directamente relacionados con el conocimiento parcial de la L2.

De acuerdo con las explicaciones facilitadas a los diferentes errores registrados, cualitativa y cuantitativamente es especialmente llamativa la presencia de desviaciones interlingüísticas, que representan más de los dos tercios de todas las producidas por los aprendientes marroquíes de ELE. Los casos de transferencia interlingüística, 2142 en total, fueron los más numerosos y ascendieron al 86 % del total de desviaciones computadas, mientras la transferencia intralingüística, con 349 desviaciones registradas, no superó el 14%. Para mayor abundamiento en estos resultados, la siguiente figura nº 72 ilustra los porcentajes registrados en cada una de las desviaciones detectadas, atendiendo a la fuente de cada una.

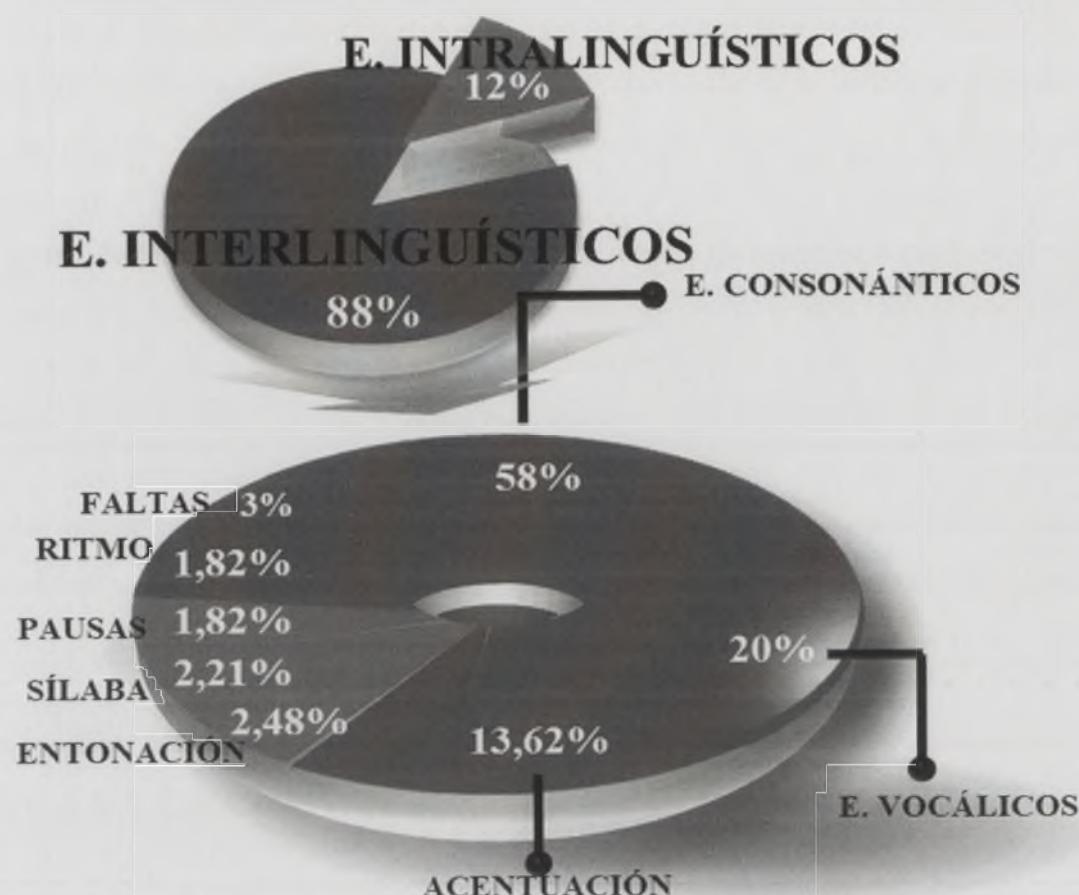


Figura 72: Desviaciones interlingüísticas e intralingüísticas.

Como se representa en esta figura, las desviaciones que tienen su origen en la LM, es decir, las interlingüísticas, son las más registradas. En este sentido, las desviaciones más representativas fueron las segmentales que representan el 88 %. Se desprende de los diferentes porcentajes entre una y otra fuente de desviaciones que la lengua materna influye de forma activa en la adquisición de la L2 como conocimiento preexistente al que el estudiante acude para superar ciertas carencias. Así, en los primeros estadios de interlengua es normal que la influencia de la lengua materna sea mayor, ya que se conocen menos las oposiciones fonológicas propias del L2, sobre todo cuando esta última presenta un elemento muy marcado. Las áreas más problemáticas que encuentra un estudiante marroquí son, principalmente, la presencia en español de una oposición funcional que en su lengua no existe o la existencia de una misma categoría en ambas lenguas pero con usos invertidos. Los porcentajes expuestos en la figura anterior, demuestran que los casos de transferencia interlingüística son muchos y variados. El análisis de las muestras evidencia la abundancia de estructuras fonéticas que son el resultado de la interferencia de la lengua materna del informante. Estos datos

concuendan con las hipótesis previamente formuladas y las validan, a la par que coinciden con los postulados actuales sobre la incidencia de los fenómenos de transferencia interlingüística en la interlengua de los aprendices, que otorgan una importancia relativa a tales la influencia negativa de la LM en el proceso de aprendizaje. De este modo, el Análisis Contrastivo se considera una herramienta eficaz de identificación de ciertos errores fonológicos de pronunciación que, como hemos en la evaluación de los errores de los aprendientes marroquíes de ELE, se encuentran en la base de serios malentendidos comunicativos. Demuestra igualmente que un análisis fonológico contrastivo experimental llevado a cabo con el debido rigor científico es de suma utilidad para el lingüista y para el profesor de ELE, al margen de su utilidad teórica. El análisis contrastivo entre lenguas puede predecir dificultades que de otro modo serían invisibles. De ahí su utilidad en la elaboración de materiales didácticos destinados específicamente a este colectivo de arabófonos. Facilita información de interés sobre ciertos aspectos contrastivos de índole fonética y fonológica, entre la lengua materna y la meta

Precisamente las desviaciones segmentales se materializaron en errores de confusión vocálica entre vocales medias y altas, errores relacionados con las agrupaciones vocálicas del español, errores derivados de la producción incorrecta de la vibrante múltiple /r/, como simple [r], tanto en posición intervocálica como [-r-], como en posición inicial absoluta [r-], o como la realización velar francesa [R], errores derivados de la producción incorrecta del fonema /θ/, interdental fricativo sordo, como alveolar fricativo sordo [s], errores derivados de la producción incorrecta del fonema lateral palatal sonoro /ʎ/, como [j] (fricativo palatal sonoro), y en errores derivados de la producción incorrecta del fonema /ŋ/, nasal palatal sonoro, como nasal alveolar sonoro más la vocal i [ŋ + i]. Como lo ilustra la misma figura anterior, y en cuanto a los errores intralingüísticos, generados por transferencia intralingüística de la L2, bajo esta tipología de errores se engloba la mayoría de las desviaciones suprasegmentales. Las desviaciones intralingüísticas registradas en este sentido, que no han superado el 12 % del total de las desviaciones afectaron -excepción hecha de las desviaciones relacionadas con el ritmo y la acentuación aguda que son debidos a causas interlingüísticas- a los elementos suprasegmentales y se repartieron de manera más o menos equilibrada entre los informantes. Las de mayor trascendencia, por lo que respecta a su número, fueron las desviaciones relacionadas con la entonación, la

estructura silábica y las pausas. Por otra parte, como lo ilustra la siguiente figura nº 73, y atendiendo al enfoque etiológico utilizado en esta investigación, puede comprobarse que los apartados de errores interlingüísticos causados por la interferencia negativa de la LM son relativamente los más extensos y que el total de las desviaciones producidas por interferencia negativa de otras lenguas, el francés en este caso, es claramente inferior.



Figura 73: Desviaciones interlingüísticas (LM y L1).

Como se observa en los triángulos de color naranja, las escasas desviaciones producidas por interferencia negativa del francés afectaron principalmente a la acentuación y a ciertas desviaciones grafo-fonológicas. Ahora bien, las transferencias desde el francés, aunque escasas en número, destacan por su relevancia cualitativa, ya que su repercusión sobre el plano de la comunicación, como hemos visto el capítulo anterior, es considerable. Una parte importante de dichas desviaciones corresponde a la transferencia directa de la acentuación aguda: se han registrado hasta 114 casos de

identificación errónea de llanas como agudas. Los calcos grafo-fonológicos entre el francés y el español fueron relativamente escasos y muy fáciles de identificar; los más frecuentes se produjeron en palabras del español que contienen las grafías <v>, <r> o <c>. Siguiendo las pautas de la ortografía francesa, esas letras fueron a menudo pronunciadas a la francesa. Igualmente, como se observa en los triángulos de color azul celeste, aunque ambas desviaciones, las segmentales y las suprasegmentales, mantuvieron cierta divergencia, en lo que se refiere a las fuentes del error, las transferencias intralingüísticas, afectaron más a los aspectos suprasegmentales que a los segmentales, debido a los patrones universales de estos componentes prosódicos y demostraron relativamente que el Análisis Contrastivo no explica todos los errores cometidos por los aprendientes marroquíes de ELE. Así, muchos de estas desviaciones no se deben a la interferencia negativa de la lengua materna, tal como postulaba el análisis contrastivo, sino a otras fuentes que hemos analizado anteriormente.

En el plano fonológico, estas dificultades se han manifestado, a nivel vocálico, a la hora de confundir las vocales altas y medias, fenómeno que ha quedado muy bien reflejado en las producciones de los aprendientes marroquíes de ELE, en que la confusión entre las vocales altas por las medias y viceversa se produce constantemente. En cuanto a esta tipología de errores, y a la luz del análisis de las producciones de los aprendientes marroquíes de ELE y de las desviaciones detectadas, notamos que para un aprendiente marroquí, en general, sobra un fonema de los pares: e/i y o/u. De hecho, la mayoría de los aprendientes marroquíes de ELE anulan dicha oposición, lo que da lugar a constantes y sistemáticas confusiones entre las vocales altas por las medias y viceversa. En el análisis de las grabaciones de nuestro corpus nos fue difícil a veces detectar si nuestros informantes se refieren a /pé.so/ o a /pí.so/, /lé.la/ o a /lí.la/, /pé.ra/ o a /pi.ra/, o /le.gáR/ o a /li.gaR/, etc. Por ello, en muchos idiomas, y en español también, existen segmentos vocálicos peculiares que por su propia naturaleza relativamente marcada suelen acarrear problemas. Las agrupaciones vocálicas son, por otra parte, el campo por excelencia donde el aprendiente marroquí de ELE encuentra dificultades al tratar de adquirir nuevos hábitos de articulación que difieren de la base articulatoria de su propia lengua materna y que le cuesta transferir directamente a la lengua extranjera que está aprendiendo, pese a que el AC y su variedad dialectal, el ADM, cuenta fonética y fonológicamente con algunos elementos vocálicos del español como las semivocales con que forma cierto tipo limitado diptongos, como lo ilustra la siguiente figura nº 74:

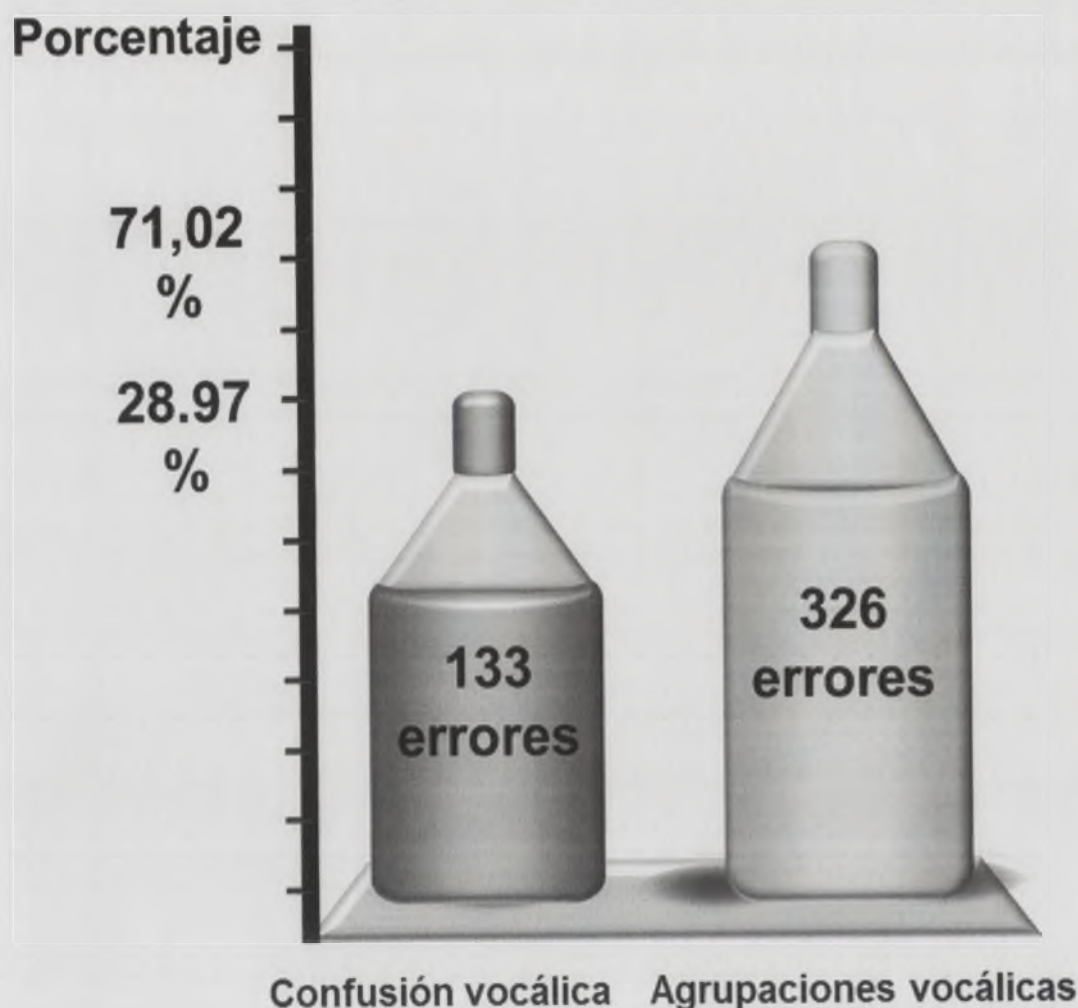


Figura: 74: Errores vocálicos de aprendientes marroquíes de ELE.

Como se representa en esta figura, el 71,02 % de los errores vocálicos corresponden a la producción incorrecta de las agrupaciones vocálicas del español, mientras 28,97 % de los errores corresponden a la confusión vocálica entre medias y altas. Precisamente a nivel vocálico, se han registrado un total de 459 errores, lo que supone el 25,59 % del total de los errores desviaciones segmentales y una media de 15,3 errores por informante. Un dato clave en el análisis reflejado en la figura anterior es que 326 errores corresponden, precisamente, a desviaciones relacionados con la producción incorrecta de las agrupaciones vocálicas del español, mientras 133 errores están relacionados con la confusión vocálica entre vocales medias y altas, siendo la cantidad más alta de errores que registraron agrupaciones vocálicas, el relacionado con la producción incorrecta de los diptongos, 222 errores, incluidos los 50 casos de monoptongaciones incorrectas, seguidos de los desviaciones relacionados con la producción incorrecta de los hiatos, y

la producción incorrecta de los triptongos del español, que alcanzaron 55 y 49 desviaciones respectivamente. He aquí algunos ejemplos de estas desviaciones vocálicas (238):

INF.	E.	PAL	T. FL	T.E	T.FT.E
1	1	Cita	/θí.ta/	SETA	[se.ṭa]
2	4	Lela / lila	/lé.la / lí.la/	LELA / LELA	[lé.la / lí.la]
4	5	Cinta	/θín.ta/	SENTA	[séṇ.ṭa]
1	3	Gasoil	/ga.soiL/	GASUÁL	[ga.suál]
3	5	Boina	/bói.na/	BUENA	[bue.na]
4	4	Heroico	/e.rói.ko/	HERUÁCO	[e.ruá.ko]
11	1	Careo	/ka.ré.o/	CÁREO	[ká.reo]

A nivel consonántico, se han registrado, aparte de las faltas grafo-fonológicas, un gran número de desviaciones que ilustramos, según su importancia numérica y fonológica, en la siguiente figura nº 75:



Figura 75: desviaciones consonánticas de los aprendientes marroquíes de ELE.

Según se observa en esta figura, los porcentajes de desviaciones consonánticas resultaron bastante equilibrados. Precisamente el 26 % de estas desviaciones (342 errores) correspondieron a la producción incorrecta del fonema /θ/, fricativo interdental

sordo, como fricativo alveolar sordo: (239) /θuR.do/ - [sur.ðo], mientras un 24 % de desviaciones consonánticas registrados (316 errores) correspondieron a la producción incorrecta del fonema lateral palatal sonoro /ʎ/, como [j] (fricativo palatal sonoro), asimilándolo en la mayoría de los casos a la constrictiva prepalatal [j] árabe: (240) /bé.ʎa/- [be.ja], /ʎa.ma.da/- [dža.má.ða]. Igualmente, se han detectado 303 desviaciones de la vibrante múltiple /r/ como simple [r], tanto en posición intervocálica como [-r-], como en posición inicial absoluta [r-], o como la [R] velar francesa: (241) /ró.to/ - [ro.t̥o]. Por último, se han detectado 309 desviaciones relacionadas con la producción incorrecta del fonema /ŋ/, nasal palatal sonoro, como nasal alveolar sonoro más la vocal i [ŋ + i]: (242) /ɲó.ɲo/-[nió.nio], lo que supone el 24 % de estos errores consonánticos.

Como se puede constatar en la anterior figura nº 72, las desviaciones suprasegmentales contabilizadas en cada una de los ítems suprasegmentales de la prueba suman un total de 505 desviaciones, lo que supone el 21,97 % del total de las desviaciones (segmentales y suprasegmentales), y una media de 16,83 desviaciones por informante. Tales desviaciones suprasegmentales se han repartido entre la acentuación fónica del español (313 casos), la entonación del español (57 casos), las pausas inadecuadas (51 casos), la estructura silábica del español (42 casos) y el ritmo (42 casos). Respecto a la acentuación, las desviaciones detectadas se materializaron principalmente en errores de acentuación propiamente dichos como en los ejemplos siguientes (243):

INF.	N.ER.	PAL.	T. FL.	T.E.	T.FT.E.
4	1	Perejil	/pe.re.xíL/	PERÉJIL	[pe.ré.xil]
10	2	Jersey	/xeR.séj/	JÍRSEY	[xír.sej]
11	4	Convoy	/koN.bój/	CÓNVOY	[kóm.boj]
18	1	Biberón	/bi.be.róN/	BIBÉRON	[bi.bé.ron]

Otro de los aspectos acentuales que suele causar dificultades, es el hecho de que en posición acentuada, una vocal suele presentar una duración mayor que en posición átona en español (Quilis 1993: 399), lo que conlleva a los aprendientes marroquíes de ELE a interpretar estas vocales como vocales largas, resultando en una articulación de la vocal con una duración relativamente mayor de la media en hablantes nativos. La identificación acentual errónea no solo afectó a las vocales tónicas, también a las átonas se han producido como largas, de manera que a veces no se distinguen la pronunciación de sílabas acentuadas o tónicas ni las palabras léxicas de las gramaticales. En total se han registrado 18 casos de alargamiento vocálico de vocales tónicas y átonas. He aquí algunos ejemplos de estos alargamientos (244):

IN F	Tipo acentual	Vocal alargada	Enunciado	Errores
3	Llana	Átona	(...), nos supereÉEn / en la ciencia.	Llana como aguda
4	Aguda	Tónica	Cuando estÓOy / a tu lado, (...).	----- ⁶⁰
8	Aguda	Átona	(...), te DZÁAvare / en coche.	Aguda como llana

Otra tipología de desviaciones acentuales detectadas consiste en la conversión de hiatos en diptongos (INFS. 3, 8, 11, 12, 19, 22, 31, 40, 41), desplazando el acento a la vocal átona anterior creando “nuevas llanas” (INF. 32) o a la vocal átona inmediatamente posterior, convirtiendo las llanas en agudas (INF 18), o desplazando el acento a la antepenúltima sílaba, creando así “nuevas sobresdrújulas” (INF. 10). He aquí algunos ejemplos (245):

INF.	N.ERR.	PAL.	T. FL.	T.E.	T.FT.E.
8	1	Veraneo	/be.ra.né.o/	VERÁNEO	[be.rá.neo]
10	2	Caótico	/ka.ó.ti.ko/	CÁWTICO	[káu.ti.ko]
11	1	Careo	/ka.ré.o/	CÁREO	[ká.reo]
18	1	Guinea	/gi.né.a/	GUENEÁ	[ge.ne.á]

Abriendo un pequeño paréntesis en este sentido señalamos que el gran número de desviaciones registradas por identificación incorrecta de los patrones acentuales del español (313 casos) influyó negativamente sobre el resto de los elementos suprasegmentales, ya que la acentuación, como es bien sabido, está estrechamente ligada a la estructura silábica y a la entonación. Por su parte, la entonación está estrechamente ligada al acento fónico y entonativo, ya que la curva entonativa de una oración se ve casi siempre sometida a la posición de los acentos entonativos de cada una de las palabras que las componen, cualquier alteración en este sentido modifica y deforma la entonación de la modalidad oracional. Como podemos observar en la siguiente figura nº 76, la entonación y la distribución acentual son determinantes y cruciales para la inteligibilidad y comprensión de los rasgos segmentales, especialmente las agrupaciones vocálicas (VV, V.V y VVV). En definitiva, una correcta asimilación de los patrones acentuales del español sienta las bases para prevenir otros problemas suprasegmentales de pronunciación y, por lo tanto, dificultades de comunicación

⁶⁰ Los guisnes indican que hubo alaragamiento vocólico, sin alteración del tipo acentual.



Figura 76: Los elementos suprasegmentales.

Según se representa simbólicamente en esta figura, los elementos suprasegmentales forman engranajes estrechamente interrelacionados entre sí, de modo que cualquier desviación en uno de ellos (como es el caso en esta investigación) provoca un efecto en cadena que da pie a la destrucción del sistema. El acento fónico constituye la principal puerta de entrada en una lengua. Si se respetan sus características acentuales, se reproducirán correctamente los fonemas, la organización silábica y la entonativa. Existe entre estos dominios suprasegmentales una relación de causa a efecto. A título de ejemplo, la curva entonativa de una oración, como es bien sabido, se ve casi siempre sometida a la posición de los acentos entonativos de cada una de las palabras que las componen, de modo que cualquier alteración en este sentido modifica y deforma los la entonación de la modalidad oracional, además de otros subcomponentes de la pronunciación. Ya hemos visto a lo largo de esta investigación cómo las pausas inadecuadas y especialmente los errores acentuales de los aprendientes marroquíes de ELE acabaron deformando todos los demás elementos suprasegmentales, desde la entonación y la silaba hasta el ritmo y las agrupaciones vocálicas (VV, V.V, VVV), como lo ilustra simbólicamente la siguiente figura n° 77:



Figura 77: Distorsión de los elementos suprasegmentales.

Como podemos constatar en esta figura, los dos elementos suprasegmentales cruciales en la comunicación, es decir, la entonación y la sílaba, acabaron desengranándose del resto del sistema, debido a la deficiente acentuación. No obstante, hay un tercer fenómeno prosódico, no menos importante, que es el ritmo, cuya función esencial es agrupar los sonidos del discurso en bloques, llamados palabras fónicas o grupos rítmicos, con el fin de facilitar la descodificación y comprensión del mensaje y evitar la monotonía, contribuyendo a mantener la atención del oyente. Un acento fónico diferente condicionaría tipos rítmicos distorsionados creando una lengua rítmicamente completamente distinta, ya que existe una interferencia del acento en el ritmo de la lengua, como hemos visto en la fase de descripción de los errores rítmicos, de modo que una falta de dominio de los aspectos acentuales puede desembocar. Diversos estudios empíricos muestran que la entonación y la distribución acentual resultan ser más determinantes para la comprensión que los rasgos segmentales en otros problemas de pronunciación. En este sentido recalca el profesor Sánchez Lobato (2004: 184):

No es conveniente enseñar aisladamente cada uno de los sonidos que componen el sistema fonológico del español. Todo sonido concreto debe presentarse en el ámbito de una palabra o frase. Al principio, los ejercicios de pronunciación deben practicarse de una manera sistemática. No debemos olvidar que, en un dominio lingüístico tan extenso como el español, existen marcadas diferencias de pronunciación. Destaquemos, por su importancia y prestigio, la norma castellana por un lado y la andaluza, por otro. El siguiente paso lo constituye la práctica del acento por su peculiar configuración en

español —tanto desde la sílaba como desde la palabra—, para, en un segundo estadio, ejercitarse en la entonación de la frase. La entonación es un elemento de primerísima importancia en la comunicación oral. La metodología utilizada tiene que permitir la presentación simultánea de los diferentes modelos de entonación que aparezcan en el uso real de la lengua. Es importante ofrecer a los alumnos modelos auténticos de entonación que reproduzcan, en su conjunto, las funciones representativa, expresiva y apelativa del lenguaje.

Respecto a la estructura silábica, tanto en español como en AC, ADM, francés y el español, los procesos fonológicos resultantes de la distribución de segmentos en sílaba obedecen a principios universales de la lengua. Sin embargo, aunque la estructura silábica y los márgenes silábicos en las lenguas citadas están regidos por principios universales, su estructura silábica no deja de ser diferente, ya que en las lenguas naturales existe una preferencia por ciertos tipos de estructuras silábicas y contactos silábicos, es decir, ciertos tipos silábicos son más marcados en una lengua que en otras, lo que plantea, en general, algunas dificultades a los aprendientes de ELE. Como se observa en los ejemplos siguientes, las desviaciones que hemos detectado en la pronunciación de nuestros informantes y que afortunadamente, no abundan, son reflejos de estas dificultades. De hecho, la dificultad en la articulación de ciertas estructuras silábicas marcadas persiste en la pronunciación de los aprendientes marroquíes de ELE, lo que parece indicar cierta falta de ejercitación de estas estructuras dentro del contexto fonético del español. He aquí algunos ejemplos (246):

INF.	T. FL	T.E	T.FT.E
6, 24, 31, 39	/a.be.ri.guéis/	AVER Ø GÚEIS	[a.ber.ɣuéis]
18	/eks.pla.ná.da/	EXPLAN Ø DA	[eks.pláŋ.ða]
2	/pe.re.xíL/	PER Ø JIL	[per.xil]
8, 33, 12	/eN.rí.ke/	E Ø RIQUE	[e.rí.ke]
39,12,13,47	/piN.gui.no/	PE Ø GÜINO	[pe.ɣuénio]

En cuanto a los errores entonativos, hemos constatado igualmente que, en general, los aprendientes marroquíes han hecho prueba de una excelente producción entonativa, como lo demuestran los bajos porcentajes de errores registrados en este sentido. La interpretación de los enunciados declarativos imperativos y exclamativos ha estado acorde con las previsiones en cuanto a que estos tipos de enunciados han sido los que menos dificultades han causado en la pronunciación, probablemente merced a la semejanza entre los respectivos patrones universales de entonación del AC y su variedad dialectal, y ADM, del francés y del español. Como se observa en los ejemplos siguientes, el recuento realizado demuestra que la identificación errónea de los patrones entonativos es más alta en los enunciados interrogativos que se identifican como

imperativos y como declarativos. Por lo general, los aprendientes marroquíes de ELE tienden a centrar la atención en la zona inicial de los enunciados interrogativos del español, no siempre atendiendo lo suficiente a la inflexión final, la zona entonativa más rica. He aquí algunos ejemplos (247):

Desviación:	Informante:	Ejemplo:
Identificación errónea de los enunciados interrogativos como imperativos.	1, 3, 4(2), 8, 11, 12, 13, 18, 21, 22, 24, 31, 32(2), 40, 41, 53	¡Compra usted algo\ caballero\!
identificación errónea de los enunciados interrogativos como declarativos	22, 31, 11, 34	-¿Loo quieres →/ o / no / lo / quieres\? - ¿Seguro que viene mañana \?

Las pausas inadecuadas producidas por los aprendientes marroquíes hacen que, por otra parte, las terminaciones entonativas que se encuentran antes de ellas sean también inadecuadas, por lo que el conjunto del enunciado es muy diferente al enunciado que realizaría un hispanohablante. Así, las pausas inadecuadas han dado lugar a una producción excesivamente entrecortada, lenta, demasiado silabizada, agravada por vacilaciones y titubeos en la pronunciación de ciertas partes de los grupos fónicos, la apócope de ciertas vocales átonas, por influencia de la reducción vocálica del ADM, a lo que hay que añadir la deficiente acentuación y alargamiento excesivo de vocales tónicas y átonas y un patente desconocimiento del concepto del re silabeo en español. Los aprendientes marroquíes de ELE han producido, en ciertas ocasiones, unas pausas distorsionadas que, a buen seguro, al oído español, le produce un efecto entrecortado y hacen que se perciba claramente su acento extranjero, pudiendo llevar, en ocasiones, incluso a dificultar la comprensión. He aquí algunos ejemplos (248):

INF.	Enunciado	Nº pausas
3	No podemos (per) mitir—afirmaron todos—que nos supereÉEn / en la ciencia.	1
4	Cuando estÓOy / a tu lado, no me siento culpable.	1
8	Cuando vengas a vis-I-tarme, te DZÁAvaré / en coche.	1

En lo que atañe al ritmo, a la luz de estos datos, y, debido al número poco significativo de producciones erróneas, los aprendientes marroquíes de ELE se han mostrado, en la mayoría de los casos, capaces de apreciar y reproducir correctamente el ritmo del español. No obstante, como se observa en los ejemplos siguientes (249), habida cuenta de la interferencia negativa del ritmo acentual del AC y su variedad dialectal, el ADM, a

veces el perfil y el equilibrio temporal entre los grupos fónicos de los diferentes enunciados no ha sido el adecuado:

INF.	Enunciado
3	No podemos (per) mitir—afirmaron todos—que nos supereÉEn / en la ciencia.
4	Cuando estÓOy / a tu lado, no me siento culpable.
8	Cuando vengas a vis-I-tarme, te DZÁAvaré / en coche.
12	No podemos permitir / —afirmaron todos—que nos / superen en la ciencia.
21	Cuando vengas / a ves-I-tÁArme, te llÁAvaré en coche.
	CuÁAndo vengas—dijo la madre—, te daré / un regalo.
	No podemos permitir—afirmaron todos—que nos / superen /en la ciencia.

Una vez expuestos todos estos datos, podemos decir que los aprendientes marroquíes de ELE son un grupo de alumnos con especiales dificultades para pronunciar el español. Precisamente, los errores de pronunciación de los aprendientes marroquíes de ELE son de distinto tipo y afectan a diferentes aspectos fonéticos y fonológicos. Veámos con anterioridad que los errores de los aprendientes marroquíes de ELE ponen de manifiesto las estrategias de aprendizaje o de comunicación que utiliza estos últimos en sus producciones. Esas estrategias están relacionadas con una serie de mecanismos que ponen en práctica y que caracterizan su IL. A partir de dichos errores, podemos reconstruir la competencia transitoria del aprendiz marroquí, es decir, el sistema fónico que está utilizando y que ha construido hasta ese momento.

Un repaso de los errores de pronunciación y/o dificultades con que se encontraron los aprendientes marroquíes nos da cuenta perfectamente de las peculiares características de la producción de estos alumnos, tanto a nivel segmental como suprasegmental o prosódico. Así, a la luz de los resultados del anterior análisis estadístico de los errores detectados, podemos observar, con más detalle, una serie de peculiaridades que caracterizan la pronunciación de este colectivo de alumnado extranjero. La recogida y La cuantificación y análisis de toda esta cantidad de información recogida nos ha permitido obtener el perfil fónico medio de los sujetos participantes en el experimento. En la siguiente tabla nº 43, podemos comprobar de forma sinterizada, los principales rasgos de la interlengua fónica, obtenidos del análisis aplicado a la pronunciación de estos aprendientes:

Fonemas y sonidos del español	Equivalencia en el AC/ADM	Porcentaje de errores	Grado de dificultad	Interlengua fónica
/e/, /o/	Ø ⁶¹		Alto	Confusión sistemática del fonema /e/ /o/ con el fonema /i/ y /u/ respectivamente.
Agrupaciones vocálicas	Ø ⁶²		Alto	Tendencia a la monoptongación y a la ruptura de todas las agrupaciones vocálicas.
/r/	Ø ⁶³		Alto	Producción incorrecta como simple [r], tanto en posición intervocálica como [-r-], como en posición inicial absoluta [r], o como la realización velar francesa [R].
/θ/	✓		Alto	Producción incorrecta como alveolar fricativo sordo [s] (Seseo).
/ç/	Ø		Alto	Producción incorrecta como [j] (palatal fricativo sonoro) (Yeísmo) o como africado [dʒ] (Žeísmo o Yeísmo rehilado).
/ɲ/	Ø	78%	Alto	Pronunciación incorrecta como nasal alveolar sonoro más la vocal i [ɲ + i].
/p/	Ø ⁶⁴		Bajo	Pronunciación incorrecta como sonora [b.]
/g/, con grafía <ga>	Ø ⁶⁵		Bajo	Producción incorrecta como [x] velar oclusivo sorda.
/b/, con grafía <v>	Ø		Bajo	Producción incorrecta como la realización francesa [v].
/ʃ/	Ø ⁶⁶		Bajo	Producción incorrecta como fricativa, en lugar de afrizada.
/k/, con grafía <cu>	✓			Producción incorrecta como [s].
[h]	Ø		Bajo	Producción aspirada.
/b/ y /d/	Ø ⁶⁷		Alto	Pronunciación como oclusivas, incluso en posición intervocálica.
Agrupaciones consonánticas	Ø ⁶⁸		Bajo	Producción incorrecta de las combinaciones bilabial más líquida /br/, /pl/, las combinaciones /l.y/, /n.b/, /n.θ/, /n.g/, /n.r/, /k.t/, /r.g/y /s.t/, y la combinación [ks], con grafía <x>, especialmente a principio de palabra.

Tabla 43.a: Interlengua fónica de los aprendientes marroquíes del ELE.

⁶¹ En ADM existen como alófonos sin valor distintivo.⁶² En AC y en ADM existen solo en cultismos.⁶³ Existe AC y en ADM existe como alófono en caso de geminación.⁶⁴ En ADM existe en extranjerismos y préstamos.⁶⁵ En ADM y en la mayoría de los dialectos árabes existe en extranjerismos y préstamos.⁶⁶ En ADM existe en extranjerismos y préstamos.⁶⁷ En AC y en ADM existen solo como oclusivas.⁶⁸ En el caso del AC no existen agrupaciones consonánticas en principio de palabra.

Rasgos suprasegmentales	Equivalencia con el AC/ADM	Porcentaje de errores	Grado de dificultad	Interlengua fónica
Acentuación	Intensidad vs. Cantidad		Alto	<p><i>Identificación errónea de ciertos patrones acentuales del español, como la confusión de llanas por las agudas.</i></p> <p><i>Tendencia al alargamiento vocálico de las tónicas y átonas.</i></p> <p><i>Tendencia a la alteración del tipo acentual por desplazamiento del acento debido a la identificación errónea de diptongos y hiatos.</i></p>
Entonación	Patrones universales	22 %	Bajo	<p><i>Tendencia a la identificación errónea de las interrogativas directas totales y disyuntivas como imperativas.</i></p> <p><i>Tendencia a la identificación errónea de las declarativas como interrogativas, los imperativos como interrogativos y las exclamativas como declarativas.</i></p>
Estructura silábica	Patrones universales		Bajo	<p><i>Dificultades en la pronunciación de ciertas estructuras silábicas marcadas del español, con tendencia a la síncope, apócope, metátesis, prótesis, epéntesis y a la paragoge.</i></p>
Pausas	Patrones universales		Bajo	<p><i>Tendencia a la intercalación de pausas inadecuadas entre ciertos constituyentes sintagmáticos inseparables en español.</i></p> <p><i>Producción excesivamente entrecortada, lenta, demasiado silabizada.</i></p> <p><i>Patente desconocimiento del concepto el resilabeo y coarticulación en español.</i></p>
Ritmo	Ritmo silábico vs. ritmo acentual		Bajo	<p><i>Tendencia al ritmo acentual o acentualmente acompasado, en lugar del ritmo silábico.</i></p>

Tabla 43.b: Interlengua fónica de los aprendientes marroquíes del ELE.

A la luz de los resultados recogidos en esta tabla, podemos afirmar que hemos conseguido lograr todos los objetivos que nos hemos planteado en la introducción a esta investigación. El estudio se ha fundamentado en el modelo de investigación experimental. A partir del planteamiento de preguntas y objetivos y la formulación de las correspondientes hipótesis se ha llevado a cabo la investigación empírica en el aula universitaria marroquí, de la que se han extraído unos resultados muy clarificadores

mediante la aplicación rigurosa del análisis contrastivo y de errores. Tal como lo corrobora la quinta columna de tabla anterior, hemos podido conocer de modo empírico cuáles son las principales dificultades fonéticas y fonológicas de estos aprendientes y cuáles son sus errores más frecuentes en el campo de pronunciación de ELE, con el fin de caracterizar su interlengua y esbozar algunas técnicas que pudieran resultar útiles para mejorar la pronunciación de los elementos más problemáticos. Qué duda cabe que un logro de este tipo puede resultar muy provechoso, ya que, valga la redundancia, el error es una fuente de información muy importante para describir la interlengua del alumno marroquí y comprender de tal forma cómo funciona su aprendizaje, por qué etapas está pasando y cómo ayudarle a superar las dificultades fonéticas y fonológicas que encuentra en su camino. Por otra parte, y tal como se constata de la segunda columna de la misma tabla, hemos podido llevar a cabo, por la primera vez, un análisis contrastivo exhaustivo entre el AC, el ADM, el francés y el español, tanto a nivel segmental como suprasegmental, análisis que supone una base imprescindible para cualquier investigación que quiera ahondar en el futuro en esta problemática. Como lo ilustra la segunda columna de la tabla anterior y la siguiente figura nº 78, la inequivalencia entre un rasgo fonológico de una y otra lengua se alza como la causa principal de las diferentes desviaciones fonéticas y fonológicas registradas.



Figura 78: Distancia fonémica L2/LM

Como se representa simbólicamente en esta figura, la distancia fonémica que separa tanto a nivel segmental entre la LM de los aprendientes marroquíes de ELE y la L2 y, sobre todo, la realización diferente o la inexistencia de algunos sonidos concretos es lo que ha dado pie a todas las desviaciones analizadas. En definitiva, son estos fonemas nuevos, es decir, aquellos que no existen en la LM de los aprendientes marroquíes de ELE los que mayores problemas plantearon. En el marco de esta investigación, tales zonas de inequivalencia fonológica se tradujeron en las “ecuaciones fonológicas” siguientes:

- Fonemas de la lengua meta que no existen en la lengua materna: /θ/, /r/, /ʎ/, /ŋ/,
- Fonemas de la lengua meta que existen en la lengua materna como alófonos: /o/, /e/.
- Fonemas de la lengua meta que existen en la lengua materna como sonidos: [r].

Con la reseña de estas tres “ecuaciones”, hemos pretendido ilustrar que la comparación de ambos sistemas fonológicos nos proporcionaría las claves para detectar previamente las dificultades fonéticas y fonológicas de los aprendientes marroquíes de ELE, a la par que hemos procurado demostrar la validez y vigencia del AC y su aplicabilidad a nuestra investigación, para dar cuenta de diversos fenómenos que intervienen en el proceso de aprendizaje de la fonología del español y en la explicación de los errores de pronunciación de los aprendientes marroquíes de ELE. En este sentido, lo que sí está claro es que, tanto si se defiende un modelo teórico de este tipo, como si se opta por otros enfoques actuales de carácter más funcionalista, la relación entre la primera y la segunda lenguas siempre va a ser un capítulo insoslayable del debate académico. Aunque el AC, como hemos visto anteriormente, recibió fuertes críticas desde distintos campos de investigación, creímos firmemente que es un perfecto complemento del Análisis de Errores, ya que la identificación de las diferencias y similitudes entre la LM y la L2 nos permitió predecir las dificultades que experimentan los aprendientes marroquíes de ELE y demostrar la evidencia abrumadora de que la interferencia lingüística es de hecho un fenómeno verdadero y fundamental que se debe considerar en el proceso de adquisición de segundas lenguas. Es innegable que el análisis contrastivo, matizado y enriquecido, sigue resultando útil para la didáctica de idiomas y la investigación en procesos de adquisición fonológica. A nivel suprasegmental, como se observa en la siguiente figura nº 79, y aparte de los elementos suprasegmentales que son

universales, tanto en la lengua meta como en la lengua materna, el análisis contrastivo realizado demostró que hay dos supuestos principales, a saber:

- Elementos suprasegmentales de la lengua meta inexistentes o diferentes de los de la lengua materna.
- Elementos suprasegmentales universales, pero marcados en la lengua meta.



Figura 79: Distancia suprasegmental L2/LM

Como lo simbolizan los círculos de color morado de esta figura, mientras en AC, y su variedad dialectal ADM, la cantidad es el parámetro más relevante de la acentuación (Moscoso, 2005: 14), siendo secundarios la intensidad y el timbre, el español se caracteriza por el parámetro de la intensidad. De este modo, el AC, en su doble vertiente clásica y dialectal marroquí, es una lengua en la que la cantidad vocálica (existencia de sílabas largas y breves) tiene más relevancia que la tonicidad (existencia de sílabas átonas y tónicas), o dicho de otra forma, es una lengua cuantitativa más que cualitativa. Como lo reflejan los círculos verdes, aunque la estructura silábica y los márgenes silábicos en las lenguas citadas están regidos por principios universales, la estructura silábica del español no deja de ser marcada. Existe en esta lengua existe una preferencia por ciertos tipos de estructuras silábicas y contactos silábicos más marcados o complejos que en otras lo que plantea un sinnúmero de dificultades a los aprendientes de

ELE en general. A propósito de estas conclusiones podemos recordar la Hipótesis del Marcado Diferencial de Eckman (1977) y que predice que aquellas partes de la L2 que difieren de la L1 y que son más marcadas en esta última resultarán difíciles. Por otra parte, y como lo reflejan los círculos grises, el AC y el ADM pertenecen al grupo de las lenguas con ritmo acentual o acentualmente acompasadas, es decir, las que siempre presentan aproximadamente la misma duración en el intervalo que va de una sílaba acentuada a la siguiente sílaba acentuada. En general, si en ese intervalo hay menos sílabas, cada una de ellas durará más, y viceversa; pero en todo caso las duraciones pueden ser bastante distintas de una sílaba a otra. Por el contrario, el español pertenece a las lenguas de temporización silábica (o silábicamente acompasadas) que presentan una duración aproximadamente igual para todas las sílabas.

Por otra parte en esta investigación, se han avanzado algunas técnicas que pueden resultar útiles para corregir los errores que con más frecuencia suelen cometer los aprendientes marroquíes de ELE al pronunciar el español. Entre estas técnicas, detalladamente analizadas en el marco de nuestra propuesta de corrección fonética, cabe señalar el recurso a la pronunciación matizada, a los pares mínimos y a la fonética combinatoria. En esta línea, se ha establecido un conjunto de parámetros básicos para la evaluación o la creación de materiales y se ha propuesto un procedimiento para la secuenciación de las actividades de corrección fonética, pasando por tres fases principales y complementarias, a saber: la percepción y la reproducción y la producción. Así pues, esta investigación sobre la pronunciación de ELE por parte de aprendientes marroquíes tiene una base empírica en la configuración del corpus y el análisis aplicado con una fundamentación teórica amplia y contrastada. De este modo, se ha podido conocer dónde están los errores de sus alumnos y cómo corregirlos, partiendo de una descripción sistemática y contrastiva de la Fonología del AC y su variedad dialectal, el ADM, el francés y del español.

A pesar de las relevantes aportaciones obtenidas de la investigación, hay que reconocer que, como cualquier trabajo científico, tiene algún condicionante puesto que la muestra sobre la pronunciación, aunque representativa, ha sido pequeña. Además, solo se ha evaluado la pronunciación en su vertiente productiva, descartando la evaluación de la percepción y su importancia en la correcta discriminación de la fonología de la L2, aunque hemos procurado "blindar" la investigación, para compensar esta carencia, en la fase de recogida de las producciones de los informantes, facilitando la grabación de la

prueba por una voz nativa, a modo de ayuda y familiarización. A menudo, hay casos en los cuales el estudiante no es capaz de producir bien, ya que simplemente no percibe bien. De todos modos, esta investigación sienta la base de futuras investigaciones que traten de explicar a través de la pronunciación no solo los componentes articulatorios, sino todos los aspectos de la fonética conjuntamente: la articulación, la percepción y la acústica de los sonidos aislados y secuenciados.

En cuanto a las vocales del español, cabe preguntarse si el problema de la confusión vocálica entre medias y altas, tan frecuente en la producción de los aprendientes marroquíes de ELE, no se debe igualmente a un problema perceptivo. La dificultad de procesar mensajes, cuando la percepción de los fonemas vocálicos no es correcta, se puede comprobar en cualquier prueba de dictado, donde también se reflejan los problemas de codificación gráfica de los sonidos. La evaluación de la pronunciación no se produce linealmente, sino en estadios. Evaluar la pronunciación de los estudiantes significa pasar por etapas. Debe haber cierta secuenciación, pasando por las tres fases señalada anteriormente, a saber: la percepción y la reproducción y la producción.

Se necesita entonces un paso previo a la evaluación de la pronunciación. Es bien sabido que hay determinados errores derivados de ciertos sonidos que por su complejidad articulatoria son especialmente difíciles en su producción. Sin embargo, esta complejidad puede ser también perceptiva, aunque esta evidencia admite matizaciones que deben investigarse igualmente. Puede darse el caso de que un aprendiz sea capaz de percibir un determinado sonido, sin que tenga representación fonémica propia e independiente en el sistema fonológico de su lengua materna, pero no podrá tener una pronunciación productiva al no saber cuándo debe utilizar ese sonido. Es el caso de los estudiantes orientales, especialmente los chinoshablantes, cuando hablan español, pueden pronunciar tanto el sonido [r] (la r de pero) como el sonido [l] (la l de pelo), pero no saben cuándo tienen que producirlos, los confunden. De todas formas, las habilidades receptivas se aprenden y se desarrollan previamente a las productivas. La sensibilidad perceptiva es uno de los principales factores que intervienen en la adquisición fónica de una LE. De hecho, entre los estudiosos, hay cierta unanimidad en señalar que la correcta discriminación de un sonido nuevo en una segunda lengua (L2) es un primer paso ineludible para una articulación apropiada. En la actualidad la mayoría de los investigadores en la materia sostienen que la pronunciación es tanto la producción como la percepción de los sonidos del habla. Así, aclara Poch (2004: 88-89):

Es fundamental insistir de nuevo en el hecho de que los errores de pronunciación están íntimamente relacionados con la percepción de los sonidos de la lengua extranjera, porque uno de los prejuicios más extendidos en este dominio es el que consiste en afirmar que no se realizan adecuadamente los sonidos de la lengua extranjera debido a un problema de hábitos articulatorios. El individuo se habría acostumbrado a realizar, desde el momento en que empezó a hablar, los gestos articulatorios propios de los sonidos de su lengua materna, de tal forma que se habría producido una especie de "atrofia" en los órganos de la producción que impediría la modificación de dichos hábitos articulatorios. Es verdad que estos hábitos existen, pero no parece tan claro que supongan una "atrofia". La explicación del problema hay que buscarla en términos de donde reside el control de la producción, y este control se realiza a través del sistema perceptivo.

Es evidente que queda aún mucho trabajo que hacer en el campo de la enseñanza de este componente fónico a los aprendientes marroquíes de ELE y que sirve de modelo a otros colectivos de alumnos arabófonos: realizar una propuesta semejante que amplíe los contenidos propuestos e incluya, además de actividades de la pronunciación del español, otras que sirvan para ejercitar la lengua hablada y escrita, tales como la gramática, la ortografía, el léxico, etc. En esta investigación solo se ha pretendido estudiar los errores de pronunciación de un grupo de aprendientes marroquíes de ELE, teniendo en cuenta su contexto socioeducativo y los posibles problemas fonéticos y fonológicos del aprendizaje derivados de la interlengua. Para ello, se ha aplicado el análisis contrastivo y de errores, junto a la corrección fonética que contribuya a la mejora de la pronunciación de ELE del aprendiente marroquí. Además, se ha intentado dar respuesta a las preguntas más frecuentes que se hacen los profesores de ELE que tratan de enseñar la pronunciación a aprendientes arabófonos en general y marroquíes en particular. Por eso, nos ha interesado proporcionar procedimientos metodológicos para la construcción de un puente entre la teoría y la práctica, entre la investigación en didáctica en lenguas extranjeras y su aplicabilidad a la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética. Así, para poder llevar a cabo una didáctica de la pronunciación que sea rentable y efectiva, se necesita principalmente un conocimiento teórico:

- a) Sobre los conceptos básicos de Fonética y Fonología. Desde un punto de vista práctico, para enseñar ELE hay que saber dar respuesta a ciertas preguntas del tipo: ¿cómo son los sonidos?, ¿cómo se organizan?, etc. Es fundamental entender cómo es realmente la comunicación oral y cómo se produce y se percibe el habla.
- b) Sobre el proceso de adquisición y aprendizaje de la segunda lengua. Para enseñar ELE hay que tener nociones sólidas sobre los principales modelos

teóricos y su aplicabilidad al proceso de aprendizaje de la fonología de la segunda lengua y a la explicación de los errores de pronunciación de los aprendientes marroquíes de ELE. Para ello, hay que recurrir a métodos de análisis contrastivos, basados en las diferencias y semejanzas entre la lengua nativa y la segunda lengua y pasando por modelos que conciben el aprendizaje de una lengua extranjera como un proceso sistémico, análogo al de la adquisición de la primera lengua, en el que el aprendiz elabora una serie de gramáticas sucesivas (interlengua) hasta aproximarse a la L2.

- c) Sobre las variables que intervienen en dicho proceso (de tipo biológico, cognitivo, social, etc.). Es importante conocer ciertos factores como la edad, la aptitud individual, la experiencia de la lengua, la interferencia de la L1, etc. y saber cómo influyen en la capacidad de aprendizaje de la pronunciación de una L2. A la hora de fijar el énfasis que deberá concedérsele a la pronunciación dentro de un programa, el profesor necesariamente habrá de tener en cuenta las variables individuales y psicológicas de los alumnos.
- d) Sobre los elementos fonéticos y fonológicos que intervienen en la producción/percepción del habla y aquellos que resultan decisivos para configurar los sistemas fonético y fonológico tanto de la lengua meta como de la lengua materna del alumno. Para ello, hay que partir de una descripción de la base articulatoria de la lengua meta, es decir, de los sonidos y fonemas vocálicos y consonánticos, junto a las reglas de combinación de los parámetros articulatorios, acústicos y auditivos. Conviene, por ello, saber que una lengua puede tener en su sistema fonético lo que otra lengua tiene en su sistema fonológico, es decir, que en una lengua sea distintivo lo que en otra lengua es una simple variante, o que un elemento sea distintivo o no distintivo en ambas lenguas, pero ocupe una posición diferente y forme combinaciones diferentes.
- e) Sobre los procesos de transferencia e incorporación de reglas del sistema de una lengua ya adquirida al sistema de una lengua en proceso de adquisición. Es importante resaltar el papel mediador de la lengua materna en la interlengua del aprendiente marroquí, que ayuda a explicar los errores que comente, aunque no hay consenso en lo referido al concepto de error ni en sus causas. Por ello, resulta necesario la aplicación del Análisis Contrastivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Si partimos de que un AC nos proporciona el conocimiento de las diferencias y similitudes entre la lengua materna y la lengua

meta, puede deducirse que este conocimiento supone, para el profesor, la identificación de los problemas del alumno. Teniendo en cuenta el criterio etiológico de clasificación, hemos podido comprobar el grado de protagonismo de la L1 como factor causante de los errores y en algunos casos de su persistencia.

Asimismo, se necesita un conocimiento procedimental sobre técnicas, estrategias y habilidades para facilitar estos aspectos: la sensibilización hacia un determinado fenómeno fónico, la explicación, la práctica y la corrección fonética. Así, los errores, que son consecuencia de la influencia de su lengua materna, son muchos y el trabajo para superarlos es complicado, aunque es una tarea indispensable para lograr la comunicación fluida. Para ello, hay que conocer las principales técnicas utilizadas en la corrección fonética de los errores de pronunciación y los principales factores que pueden condicionar el proceso correctivo. Finalmente se requieren actitudes tolerantes ante las dificultades de los alumnos. Hay diferentes factores que pueden influir en la adquisición de la fonología de una L2 y en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación, entre ellos cabe mencionar ciertos factores afectivos, como el grado de motivación, la identidad, la autoestima por recordar alguno de ellos.

A lo largo de la investigación sobre la pronunciación de aprendientes marroquíes, se ha atendido a una serie de aspectos socioculturales y plurilingüísticos que han servido para conocer la problemática del proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación de ELE, identificar los errores y explicar las causas para su mejorarla. Entre ellos:

- La importancia de la Fonética y Fonología en la enseñanza de la pronunciación.
- La influencia de factores, enfoques y técnicas usados en la enseñanza de la pronunciación y en la corrección fonética.
- El conocimiento previo del sistema fonológico de la lengua materna del alumno extranjero.
- La capacidad predictiva del AC y su vigencia actual.
- La innegable importancia de la interferencia negativa de la LM en la adquisición fonológica de la L2.
- El reconocimiento del AE y su capacidad explicativa de los errores, junto a la ampliación de las fuentes del error.

- La matización del concepto del error que aporta el modelo aplicado.
- La primacía de los elementos suprasegmentales sobre los segmentales, tanto en la enseñanza de la pronunciación como en la corrección fonética.
- La progresión en la corrección fonética y la importancia del enfoque interdisciplinar y ecléctico en su tratamiento.
- La primacía de errores que impiden la comunicación (errores fonológicos) sobre los que no la impiden (errores fonéticos).

Así pues, a través de esta investigación queda constatado que la enseñanza de la pronunciación todavía tiene mucho camino por delante. Plantear un cambio metodológico, en el que se dé importancia a este componente lingüístico, conlleva un camino lleno de obstáculos. Desde los prejuicios de los aprendientes a las de los propios docentes, y todo ello en un contexto de enseñanza en el que no existen recursos didácticos, ni sensibilidad hacia esta problemática. De todos modos, es necesario plantearse la enseñanza de la pronunciación con métodos y planteamientos diversos, pero partiendo de corpus reales y análisis contrastados y eficientes. Confíanos en que esta investigación contribuya a abrir nuevos horizontes en la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación a los aprendientes de ELE arábfonos en general y a los marroquíes en particular. No olvidemos que la adquisición del español, como la de cualquier otra lengua extranjera, empieza, forzosamente, por la pronunciación.

Bibliografía

- Fuentes bibliográficas primarias:

- AA.VV. (2010): *¡Alatut! Iniciación a la lengua árabe A1*, Barcelona, Herder.
- Abbud, M. (1955): *Gramática árabe*, Madrid, Instituto de Estudios Africanos, CSIC.
- Abercrombie, D. (1967): *Elements of General Phonetics*, Edimburgh, University Press.
- Abrahamsson, N. (1999): «Vowel epenthesis of /sC(C)/ onsets in Spanish/Swedish interphonology: a longitudinal case study», en *Language Learning*, 49, 3, pp. 473-508.
- Abry, Dominique et Veldeman-Abry, Julie. (2007): *La phonétique: audition, prononciation, correction*, Paris, CLE International.
- Al-Ami, S. H. (1970): *Arabic phonology. An acoustical and physiological Investigation*, The Hague, Mouton.
- Alarcos Llorach, E. (1981): *Fonología Española*, (Cuarta edición aumentada y revisada): Madrid, Gredos, Reimpresión, 2012.
- Alba Quiñones, V. de (2009): «El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera. Algunas cuestiones metodológicas», en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, pp.1-16
- Alcina, J. y Blecua, J. M. (1975): *Gramática española*, Barcelona, Ariel.
- Alcolba, S. (coord.), C. Carbó, A. I. García, M. Inglés, A. Iruela y N. Soriano (equipo lingüístico) (2001): *Es español*, Madrid, Espasa.
- Alcolba, S. (coord.), L. Aguilar, S. Luque y M. Machuca (2000): *La expresión oral*, Barcelona, Ariel.
- Amador Rodríguez, M. y M. Rodríguez, J. (2005): «Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos», en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. Disponible en: http://www.cuadernoscervantes.com/lc_arabe.htmlonline.
- Amann, K.A., S. Marín y E. Osorio (1994): *Encuentros*. Berlín, Cornelsen.
- Anuario del Instituto Cervantes (2013): «El español en el Mundo. 2013». Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_13/i_cervantes/p01.htm.
- Appel, R. (1984): *Immigrant Children Learning Dutch*, Dordrecht, Foris Publications
- Archibald, J. (1993): *Language Learnability and the L2 Phonology. The Acquisition of Metrical Parameters*, Dordrecht, Kluwer.
- Avery, P. y S. Ehrlich (éds.) (1992): *Teaching American English Pronunciation*, Oxford, Oxford University Press.
- Baker, D. (1989): *Language Testing. A Critical Survey and Practical Guide*, Londres, E. Arnold.

- Bartolí Rigor, M. (2005): «La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras », en *PHONICA*, vol. 1, [documento en línea. www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf].
- Bartolí, M. (2005): «La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras», en *PHONICA*, 1, pp.1-27.
- Benyaya Zineb (2007): «La enseñanza del español en la secundaria marroquí. Aspectos fónicos, gramaticales y léxicos», en *Revista Nebrija*, Volumen 1, número 2, 2007.
- Benyaya Zineb (2007): «La enseñanza del español en Marruecos: del pasado al presente», en *Porta Linguarum*, 7, enero 2007.
- Bohn, O. S. (1995): «What determines the perceptual difficulty encountered in the acquisition of nonnative contrasts?», en K. Elenius y P. Branderud (eds.), *Proceedings of the XIII International Congress of Phonetic Sciences*, IV, pp. 84-91.
- Bohn, O. S. y E. Flege (1990): «Interlingual identification and the role of foreign language experience in L2 vowel perception», en *Applied Psycholinguistics*, 11, pp. 303-328.
- Bolinger, D. (1951): «Intonation across languages», en J. Greenberg (ed.) *Universals of Human Language*, Stanford, Stanford University Press, vol. 2, pp. 473-519.
- Bongaerts, T., B. Planken & E. Schils. (1995): «Can Late Learners Attain a Native Accent in a Foreign Language? A Test of a Critical Period Hypothesis», en *The age factor in second language acquisition*. D. Singleton & Z. Lengyel, eds. Clevedon, Multilingual Matters.
- Brière, E. (1966): «An investigation of phonological interference», en *Language*, 42, pp. 253-269.
- Broselow, E. (1987): «An Investigation of Transfer in Second Language Phonology», en Ioup, G. y Weinberger, S.H. (Eds): *Interlanguage Phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System*. New York. Newbury House, pp. 261-278.
- Broselow, E. (1992): «Transfer and Universals in Second Language Epenthesis», en GASS & Selinker (Eds.) *Language Transfer in Language Learning*, Philadelphia, 1992, pp. 71-86.
- Brown, A. (Ed.) (1992): *Approaches to Pronunciation Teaching*, London, Macmillan.
- Brown, H. D. (1980): *Principles of Language Learning and Teaching*, Glewood Cliffs. Prentice-Hall.
- Bustos Gisbert, J. M. (1999): «Análisis de errores. problemas de tipologización», en J. Fernández González, C. Fernández Juncal, M. Marcos Sánchez, E. Prieto de los Mozos y L. Santos Río (eds.), *Lingüística para el siglo XXI*, CLG3, Vol I, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 303-313.
- Calabuig, M. J. (coord), F. Castro, F. Marín, R. Morales y S. Rosa (1991): *Ven*. Madrid, Edelsa.

Canellada, M. J. y Madsen, J. K. (1987): *Pronunciación del español. Lengua hablada y literaria*, Madrid. Castalia.

Cantero Serena, F. J. (2003): «Fonética y didáctica de la pronunciación», en A. Mendoza (Coord.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid. Prentice Hall. Cap. 15, pp. 545-572:

Cantero Serena, F.J. (1995): *Estructura de los modelos entonativos. Interpretación fonológica del acento y la entonación en castellano*, Barcelona, Universitat de Barcelona.

Cantero Serena, F.J. (1994): «La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas, en Sánchez, J.; I. Santos (eds.) (1994): *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.

Cantero Serena, F.J. (1996): «La corrección fonética. Pronunciar o hablar qué, en Gutiérrez Díez, F. (ed.): *El español, Lengua Internacional (1492- 1992): I Congreso Internacional de AESLA, Murcia, Asociación Española de Lingüística Aplicada*, pp. 121-126.

Cantero Serena, F.J. (1999): «La mediación lectoescritora, en l'ensenyament de la pronunciació», en *Actes de les Jornades sobre l'Ensenyament de la Llengua Oral*, Barcelona, Publicacions de la universitat de Barcelona.

Cantero Serena, F.J. (1999): Análisis melódico del habla. Principios teóricos y procedimiento», en *Actas del I Congr s de Fonética Experimental*, pp. 127-134.

Cantineau, J. (1960): *Cours de Phonétique Arabe*, París, Librairie C. Klincksieck.

Carbó, C., Llisterri, J., Machuca, M. J., De la Mota, C., Riera, M., y Ríos, A. 2003. «Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera», en *ELUA, Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante* 17. pp. 161-180. Disponible en http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Carbo_et_al_ELUA03.pdf.

Carles Navarro Zahira, Carmen  lvarez-Cienfuegos López de Hierro y Marisol Carrillo Gallego. (2007): *Dificultades fonológicas en el aprendizaje del francés por estudiantes hispan fonos*, Murcia, Publicaciones del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Carranza, M. (2008): «Fenómenos de interferencia fónica relacionados con la vocal /u/ en la interlengua de estudiantes japoneses de español como lengua extranjera», en *Estudios Lingüísticos Hispánicos*, 23, 1-21. Disponible en: <http://tufs.academia.edu/MarioD%C3%ADez/Papers>.

Carroll, J.B. (1981): «Twenty-five Years of Research on Foreign language Aptitude», en Diller, K.C. (Ed.). *Individual Differences and Universals in language Learning Aptitude*. Rowley, M.A: Newbury House, pp. 83-118.

Carton, Fernand. (1974): *Introduction   la phonetique du francais*, Paris, Bordas.

Cassany, D. et al. (1994): *Ensenyar llengua*, Barcelona, Editorial Gra .

- Celce-Murcia, M.; Brinton, D.; Goodwin, J. (1996): *Teaching pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages*. New York. Cambridge University Press.
- Cerrolaza, M.; O. Cerrolaza y B. Lloret (1998): *Planet@ ele*. Madrid, Edelsa.
- Clements, G. N. (1990): «The role of sonority in core syllabification», en J. Kingston y M. Beckman (eds.) *Papers in Laboratory Phonology I. Between the Grammar and the Physics of Speech*, Nueva York. Cambridge University Press, pp. 63-76.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990): *Métodos de Investigación Educativa*, Madrid, Editorial La Muralla.
- Consejo de Europa. (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas. aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya. Disponible en: www.cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf
- Cook, V. J. (1982): «Second-language learning. A psycholinguistic perspective», en V. Kinsella (ed.), pp. 5-22.
- Corder, S. P. (1967): «The significance of learners'errors», en *International Review of Applied Linguistics*, 5, 4, pp. 161-170.
- Corder, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- Corriente, F. (2006): *Gramática Árabe*, Barcelona. Herder.
- Cortés Moreno, M. (2002): *Didáctica de la prosodia del español. La acentuación y la entonación*, Madrid, Edinumen.
- Cruttenden, A. (1986): *Intonation*, Cambridge University Press, Cambridge. Trad. esp. de Ignasi Mascaró Pons (1990): *Entonación*, Barcelona, Teide.
- Chomsky, N. (1986): *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*, New York, Westport, Praeger.
- D'Introno, F., Del Teso, E. y Weston, R. (2010): *Fonética y fonología actual del español*, Madrid, Cátedra.
- Dalbor, J. B. (1969): *Spanish Pronunciation. Theory and Practice*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- Davies, A. (1982): «Language testing», en V. Kinsella (ed.), pp. 127- 159.
- Derwing, T.M.; M. Munro (2005): «Second Language Accent and Pronunciation Teaching. A Research-Based Approach», en *TESOL Quarterly*, 39(3), pp. 379-397.
- Dieling, H.; U. Hirschfeld (2000): *Phonetik lehren und lernen*, Langenscheidt.
- Eckman, F. (1987): «Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis», en Ioup, G. y Weinberger, S.H. (Eds): *Interlanguage Phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System*, New York, Newbury House, pp. 55-69.

- El-Madkouri Maataoui, Mohamed (2004): «El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción», en Reyzábal Rodríguez, M^a Victoria (direct.), *Perspectivas teóricas y metodológicas. Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid, Comunidad de Madrid.
- El-Madkouri Maataoui, Mohamed (2007): «El multilingüismo de origen y transferencias lingüísticas con el español», en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, Volumen 1, número 2, año 2007.
- Ellis, R. 1986. *Understanding Second Language Acquisition*. London. Oxford University Press.
- Equipo Pragma (1984): *Para empezar*, Madrid, Edelsa.
- Esling, J. H. y R.F. Wong (1983): «Voice quality settings and the teaching of pronunciation», en *TESOL Quarterly*, 17, pp. 89-85.
- Eusebio, S., Z. Fernández, C. Fernández y B. Sarraide (1999): *Escala (Nivel inicial—intermedio)*, Madrid, Edinumen.
- Faraji Mohamed; Laaroussi Mohamed y Adoula Najib (Coord.): (2007): *¡Hola compañeros! Tercero Colegial*, Casablanca, Librairie Al-Ouma.
- Fernández González, J. y J. de Santiago Guervós (1997): *Fonética básica del español para anglohablantes*. Salamanca, Plaza Universitaria Ediciones.
- Fernández Martín, P (2007): «Propuesta didáctica. Curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes», redELE, 11, octubre 2007. Disponible en www.educacion.es/redele/revista11/Patrici.
- Fernández Martín, P. (2008): «Curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes» (Memoria fin de máster), en *Biblioteca Virtual redELE*, 9, 2008. Disponible en: www.educacion.es/redele/Biblioteca2008/Patricia%20Fernandez.shtml
- Fernández Planas, A. M. (2005): *Así se habla. Nociones fundamentales de fonética general y española*, Barcelona, Horsori Editorial.
- Fernández, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Fikkert, P. (1994): *On the Acquisition of Prosodic Structure*, The Hague, Holland Academic Graphics.
- Flege, J. (1987): «The production of 'new' and 'similar' phones in a foreign language. evidence for the effect of equivalent classification», en *Journal of Phonetics*, 15, pp. 47-65.
- Flege, J. E. (1991) «Perception and Production. The Relevance of Phonetic Input to L2 Phonological Learning», en Hueber, t.- Ferguson, C. (Eds.) *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*, 2, pp. 249-289.

- Flege, J. E. y R. B. Davidian (1984): «Transfer and developinental processes in adult foreign language speech production», en *Applied Psycholinguistics* 5, 4, pp. 323-347.
- Flege, J.E. (1987a): «The production of 'new' and 'similar' phones in a foreign language. evidence for the effect of equivalence classification», en *Journal of Phonetics* 15, pp. 47-65.
- Flege, J.E. (1996): «English vowel productions by Dutch talkers. More evidence for the similar vs new distinction», en James, A., Leather, J. (Eds.) *Second Language Speech. Structure and Frocess*, Berlin, Mouton de Gruyter (Studies on Language Acquisition, pp. 11-52.
- Fleisch, H. (1949-1950): *Grands faits phonétiques de la langue arabe. Études de Phonétique Arabe*, Beyrouth, Mélanges de l' Université Saint Joseph.
- Fleisch, H. (1961): *Traité de philologie arabe*, I. Beyrouth, Imprimerie Catholique.
- Flynn, S. (1987): *A Parameters Setting Model of L2 Acquisition*, Dordrecht, D. Reidel Publishing Company.
- Fox, David. (1981): *El Proceso de Investigación en Educación*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Fraser, H. (2001): *Teaching Pronunciation: A handbook for teachers and trainers*. Sydney, TAFE Access Division.
- Frías Conde. (2001): «Introducción a la fonética y fonología del español», en *Ianua. Revista Philologica Romanica, Suplemento*, 04, 2001.
- Fries, C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- García de la Concha, V. (1991): *Viaje al español. Self-acces Spanish course*, Madrid, Santillana.
- García, N. y J. Sánchez (1981): *Español 2000*, Madrid, SGEL.
- George Bernard Shaw. (1990): *Pigmalión*, Londres, Penguin.
- Gil Fernández, Juana. (ed) (1993): *Los sonidos del lenguaje*, Madrid, Síntesis.
- Gil Fernández, Juana y Llisterri, J. (2004): «Fonética y fonología del español en España (1978-2003)», en *Lingüística Española Actual*, 26, 2, pp. 5-44.
- Gil Fernández, Juana. (2007): *Fonética para profesores de español. de la teoría a la práctica*, Madrid, Arco/Libros.
- Gili Gaya, S., (1975): *Elementos de fonética general*, Madrid, Gredos.
- González, A. y C. Romero (2002): *Fonética, entonación y ortografía. + de 350 ejercicios para el aula y el laboratorio*, Madrid, Edelsa.
- Guaítella, I. (1991): «Étude des relations entre geste et prosodie á travers leurs fonptions rythmiques et symboliques», en *Actas del 12.a Congreso Internacional de Ciencias Fonéticas*, Aix-en-Provence, Université de Provence.

- Guberina, Petar, (1961): «La méthode audio-visuelle structuro-globale et ses implications dans l'enseignement de la phonétique» en *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia*, 11, 1961, pp. 120 -140.
- Guitarte, G. L. (1955): «El ensordecimiento del zeísmo porteño. Fonética y fonología», en *Revista de filología española*, XXXIX, pp. 261 -283.
- Gumperz, J.J. (1982): *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K. et al. (1964): *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Londres. Longman.
- Hamparzoomian Aram y Javier Barquín Ruiz (2005): «La Competencia Lingüística de los niños marroquíes escolarizados en Andalucía», en *La Revista de Educación*, Enero de 2005, Número 4.
- Harmegnies, B. y Poch Dolores (1992): «A study of style-induced vowel variability. Laboratory versus spontaneous speech in Spanish», en *Speech Communication*, 11, 4/5, pp. 429-438.
- Harrison, A. (1983): *A Language Testing Handbook*, Londres, MacMillan.
- Haywood, J.A. y H.M. Nahmad, (1992): *Nueva Gramática Árabe*, Madrid, Coloquio.
- Hecht, B. & R. Mulford. (1987): «The Acquisition of the Second Language Phonology. Interaction of Transfer and Developmental Factors», en G. Ioup y S. Weinberger, eds, *Interlanguage Phonology*, Rowley, Newbury House Publishers.
- Herrero Muñoz-Cobo, B. (1996): *Aproximación sociolingüística al árabe marroquí*, Almería, Universidad de Almería.
- Herrero Muñoz-Cobo, B. (1998): *Gramática de árabe marroquí para hispano-hablantes*, Almería, Universidad de Almería.
- Hidalgo Navarro, A. y Quilis Merín, M. (2012): *La voz del lenguaje. Fonética y la fonología del español*, Valencia. Tirant Humanidades, Colección Prosopopeya.
- Hirst y A. di Cristo (eds.) (1998): *Intonation Systems. A Survey of Twenty Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hockett, Ch. (1955): *A Manual of Phonology*, Baltimore, Waverly Press.
- Hochberg, J.G. (1988): «Learning Spanish Stress. Developmental and Theoretical Perspectives», en *Language*, 64, 4. pp. 683-706.
- Hualde, J.I., (2005): *The sounds of Spanish*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Inchaurrealde, C., M. C. Saíz, A. Nocito y U.A. Kaunzner (2001): *Los sonidos del español. Ejercicios de pronunciación con grabaciones*. Zaragoza, Mira Ediciones SA.
- Instituto Cervantes (1994): *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (2008): *Diccionario de Términos Claves de ELE*, Madrid, SGEL

- Intravaia, P. (2000): *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*, París - Mons, Didier Erudition.
- Ioup, G.; E. Boustagi; M. El Tigi y M. Moselle (1994): «Reexamining the critical period hypothesis: A case study of successful adult SLA in a naturalistic environment, *Studies in Second Language Acquisition*», en *Interlanguage Phonology*, 16: pp. 73-98.
- Iruela Guerrero, A. (2004): *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Tesis doctoral inédita dirigida por Francisco José Cantero Serena, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- Iruela Guerrero, A. (2007): «¿Qué es la pronunciación?» en *RedELE. Revista electrónica de didáctica*, 9. Disponible en: http://www.mepsyd.es/redele/revista9/articulo_Iruela.Pdf.
- Iruela Guerrero, A. (2007): «Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras», en *Marco Ele*, 4, enero de 2007. Disponible en: www.marcoele.com/num/4/02e3c098b90d8d60d/pronunciacion.pdf.
- Jain, M.P. (1974): «Error Analysis. Source, Cause and Significance», en *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. Ed. J. Richards. London. Longman, 8, pp. 189-215.
- Johansson, F.A. (1973): *Immigrant Swedish Phonology. A study of Multiple Contact Analysis*, Lund, Sweden. CWK Gleerup.
- Johns-Lewis, C. (ed.) (1986): *Intonation in Discourse*, Londres. Croom- Helm.
- Jordi Aguadé, Laila Benyahia. (2006): *Diccionario árabe marroquí-español/español árabe-marroquí*, Granada, Quorum.
- Kager, R. (1999) *Optimality Theory*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Keller-Cohen, D. (1979): «Systematicity and Variation in the Non-native Child's Acquisition of Conversational Skills», en *Language Learning*, 29. pp. 27-44.
- Kenworthy, J. (1987): *Teaching English Pronunciation*. Harlow, England. Longman.
- Ladd, D. R. (1996) *Intonational Phonology*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lado, R. (1957): *Linguistics across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor. University of Michigan Press.
- Laghaout, M. (1995): *L'espace dialectal marocain, sa tructure actuelle et son evolution recente, Dialectologie et Sciences Humaines au Maroc*, Rabat, Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines.
- Lamíquiz, V. (1987): *Lengua española. Métodos y estructuras lingüísticas*, Barcelona, Ariel.
- Landercy, A. y R. Renard (1977): *Eléments de phonétique*, Bruselas, Didier.
- Lauret, B. (2001): *Enseigner la prononciation du français. Questions et outils*, Paris, CLE International.

Leather, J. (1983): «Second language pronunciation learning and teaching», en *Language Teaching*, 16, pp. 198-223.

Lenneberg, E. (1967): *Biological Foundations of Language*, Nueva York, Wiley.

Léon, Pierre et Monique. (1977): *Introduction à la phonétique corrective. Collection Le français dans le monde*, Paris, Hachette/Larousse.

Léon, Pierre. (1978): *Prononciation du français standard*, Paris, Didier.

Leroy, C. (1995): *Pronunciation. Resource Books for Teachers*, Oxford, Oxford University Press.

Lidia Usó Viciado (2008): «La enseñanza de la pronunciación. Algunas consideraciones a tener en cuenta», en *PHONICA*, vol. 4, 2008.

López de la Riva M^a Begoña (2007): «A propósito del artículo de Zineb Benyaya», en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, Volumen 1, número 2, año 2007, pp: 10-20.

Louloughhi Djamel. (1994): *Grammaire De L'arabe Aujourd'hui*, Paris, Pocket.

Luisa Molinié (2010): *La pronunciación de ELE en los alumnos quebequenses. Dificultades concretas y pautas de corrección*. Mémoire présenté à la Faculté des Arts et des Sciences en vue de l'obtention du grade de maîtrise en Études hispaniques. Université de Montréal. Faculté des arts et des sciences. Université de Montréal.

Luján, M., L. Minaya & D. Sankoff. (1984): «The Universal Consistency Hypothesis and the Prediction of Word Order Acquisition Stages in the Speech of Bilingual Children», en *Language*, 60. pp. 343-71.

Llisterri, J. (2003a): «La enseñanza de la pronunciación», en *Cervantes, Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4, 1, pp. 91-114.

Llisterri, J. (2003b): «La evaluación de la pronunciación en la enseñanza del español como segunda lengua», en Reyzábal, M.V. (dir.) *Perspectivas teóricas y metodológicas. Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid. Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, pp. 547-562. Disponible en: http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Eval_Pron_EL2.pdf

Llisterri, J. (2005): *Nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas*. Disponible en: http://liceu.uab.cat/~joaquim/applied_linguistics/PUCSP_05/PUCSP_05.html.

Llisterri, J. (2009): *Recursos y técnicas para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE, Curso de Formación para Profesores de ELE*, Vitoria Universidad del País Vasco - Dirección Académica, Instituto Cervantes. Disponible en: http://liceu.uab.cat/~joaquim/applied_linguistics/IC_Vitoria_09/IC_Vitoria_09.html

Llisterri, J. (2011): *La enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en Español como*

Lengua Extranjera. Disponible en: http://liceu.uab.cat/~joaquim/applied_linguistics/Taxco_11/Taxco_11.html

Madsen, H. S. (1983): *Techniques in Testing*, Oxford, Oxford University Press.

Major, R. 1987. A Model for Interlanguage Phonology. En *Interlanguage Phonology*. 101-124. G. Ioup y S. Weinberger, eds. Rowley, Mass.. Newbury House Publishers.

Marçais, Philip. (1977): *Esquisse Grammaticale de l'Arabe Magrébin*, París, Librairie d'Amérique et d'Orient. Maisonneuve.

Marcos Marín, F. (1984) *Aproximación a la gramática española*, Madrid, Cincel.

María del Rosario Márquez Brenes. (2009): *La educación intercultural. Innovación de Experiencias Educativas*, nº 14, enero de 2009.

María Jesús Pérez Solas. (1998): *Características fonéticas de los francófonos que aprenden español*. Memoria de investigación presentada en 1998, dentro del Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona. Dirigida por el Dr. Francisco José Cantero Serena Laboratori de Fonètica Aplicada (UB):

Mario Carranza (2008): *Errores y dificultades específicas en la adquisición de la pronunciación del español LE por hablantes de japonés y propuestas de corrección*. Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio. Programa de Doctorado en Filología Española. Universitat Autònoma de Barcelona.

Martín Peris, E. (1984): *Vamos a ver... Para entendernos en español*, Madrid, Edelsa/Edi6.

Martín Peris, E. y N. Sans (1997): *Gente*. Barcelona, Difusión.

Martínez Celdrán, E. y Fernández Planas, A. M. (2007): *Manual de fonética española. Articulaciones y sonidos del español*, Barcelona, Ariel.

Masip, V. (1999): *Gente que pronuncia bien, Curso de pronunciación española para brasileños*. Barcelona, Difusión.

Mayor, J. (2004): «Aportaciones de la psicolingüística», en J. Sánchez Lobato e I. Santos (eds.), pp. 43-68.

Mellado Prado, A. (2005): «La necesidad de un enfoque multimodal (vocal-verbal-gestual) J cultural para la didáctica de la pronunciación del ELE». FIAPE Congreso internacional. El español, lengua del futuro. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/fiape/mellado.pdf>

Millar Cerda, M.A.; Salgado Núñez, R. y Zedán Lolas, M. (2005): *Gramática de la lengua árabe para hispanohablantes*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.

Miquel, L. y N. Sans (1989): *Intercambio*. Barcelona, Difusión.

Moreno Fernández, F. (2000): *Ejercicios de fonética para hablantes de inglés*. Madrid, Arco/Libros.

- Moreno, C.; V. Moreno; P. Zurita (2002): *Avance, curso de español, nivel básico-intermedio*, Madrid, SGEL.
- Morimoto, Y. (1984): «El acento español y el acento japonés en contraste», en *Sophia Lingüística*, 16, pp.10-17.
- Najib Adoua Mohamed. (2012): *El Español L.E. en la Enseñanza Secundaria. Realidad y perspectivas*. Disponible en: <http://ebg.acade.co.ma/%C3%Assez>.
- Navarro Tomás, T. (1991): *Manual de pronunciación española*, Madrid, CSIC.
- Nemser, W. (1971): «Approximative Systems of Foreign language Learners». en *IRAL* 9-2, pp. 115-123.
- Neufeld, G. G. (1978): «A theoretical perspective on the nature of linguistic aptitude», en *I.R.A.L.* XVI, pp. 15-25.
- Núñez Cedeño, R. y A. Morales Front (1999): *Fonología generativa contemporánea de la lengua español*, Georgetown, Georgetown University Press.
- Núñez-Cedeño, R. A. (2000): «Teoría de la organización silábica», en J. Gil, (ed.) *Panorama de la fonología española actual*, Madrid. Arco Libros, pp. 455-474.
- Nuño, P. y J. R. Franco (2001a): *Ejercicios de fonética. Nivel Inicial*. Madrid, Anaya.
- Nuño, P. y J. R. Franco (2001b): *Ejercicios de fonética. Nivel Intermedio*. Madrid, Anaya.
- Nuño, P. y J. R. Franco (2001c): *Ejercicios de fonética. Nivel Avanzado*. Madrid, Anaya.
- Odlin, T. (1989): *Language Transfer*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Oyama, S. (1982): «The sensitive period for the acquisition of a non- native phonological system», en S. Krashen et al. (eds.) *Child-adult Differences in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass. Newbury House.
- P. León, m. (1996): *Introduction à la phonétique corrective*. Paris. CLE International.
- Padilla García, X. A. (2007): «El lugar de la pronunciación en la clase de ELE», en Balmaseda Maestu, E. (ed.): *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE. Logroño, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja, pp. 871-887.
- Palomo Olmos, Bienvenido (1999): «Palabras homófonas y homógrafas en español como consecuencia del yeísmo», en *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 13, pp. 7-29.
- Parrondo Rodríguez, A.E. (1997): «Acquisition of syllable structure. A real case of subset - superset relationship?», en Leather, J.- James, A. (Eds.) *New Sounds 97. Proceedings of the Third International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech*. University of Klagenfurt, pp. 8-11.

- Pérez Solas, M. J. (2006): *Características fonéticas de los francófonos que aprenden español*. Biblioteca Phonica, 3. www.ub.es/lfa
- Peyrollaz, M. - Bara de Tovar, M. (2003): *Manuel de phonétique et de diction françaises à l'usage des étrangers*, Paris, CLE International.
- Peyrollaz, Marguerite (1954): *Manuel de phonétique et de diction françaises*. Paris, Larousse.
- Pike, K. L. (1945): *Tone Languages*, Ann Arbor, University of Michigan.
- Poch Olivé, Dolores (1999): *Fonética para aprender español*. Pronunciación. Madrid, Edinumen.
- Poch Olivé, Dolores (2004): «La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera», en *Cable*, 10, pp. 5-10.
- Polivanov, E. D. (1931): «La perception des sons d'une langue étrangère», en *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 4, pp. 79-96.
- Polo, J. (1974): *Ortografía y ciencia del lenguaje*, Madrid, Paraninfo.
- Porter, D. y S. Garvin (1989): «Attitudes to pronunciation», en *ESL, Speak Out*, pp. 8-15.
- Quilis, A. & Fernández, J.A. (1975): *Curso de fonética y fonología españolas*, Madrid, C.S.I.C.
- Quilis, A. (1964): *Estructura del encabalgamiento en la métrica española*, Madrid, C.S.I.C.
- Quilis, A. (1993): *Tratado de fonología y fonética españolas*, Madrid, Gredos.
- Quilis, A. y Fernández, J. (1982): *Curso de Fonética y Fonología españolas para estudiantes angloamericanos*, Madrid, C.S.I.C.
- Real Academia Española. (2011): *Las Voces del Español. Tiempo y Espacio*, Madrid, Espasa.
- Real Academia Española. (2011): *Nueva Gramática de la Lengua Española. Fonética y Fonología*, Madrid, Espasa.
- Renard, R. (1979): *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Bruxelles, Didier/Mons.
- Renard, R. (éd.) (2002): *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 2. La phonétique verbo-tonale*, Bruxelles, De Boeck.
- Richards, J. C. (1971): «A non contrastive approach to error analysis», en *English Language Teaching Journal*, 25, pp. 204-219.
- Richards, J. C. y T. S. Rodgers (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- Ringbom, H. (1990): *Effects of Transfer in Foreign Language Learning*, en H. Dechert, ed., pp. 205-18.

- Ríos Mestre, Antonio. (1999): «La transcripción fonética automática del diccionario electrónico de formas simples flexivas del español. Estudio fonológico en el léxico», en *Estudios de Lingüística del Español*, Volumen 4. Departament de Filologia Espanyola, Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <http://elies.rediris.es/elies4/Cap4.htm>
- Roman, A. (1982): *Étude de la Phonologie et de la Morphologie de la Koiné Arabe*. Aix-en-Provence, Université de Provence.
- Romero Dueñas, C. y A. González Hermoso (2002): *Tiempo para pronunciar. + de 100 ejercicios*, Madrid, Edelsa.
- Rutherford, W. E. (1982): «Markness in Second Language Acquisition», en *Language Learning*, 32(I): pp. 85-108.
- Rym Hamdi (2007): *La variation rythmique dans les dialectes arabes*. Thèse en co-tutelle pour obtenir le grade de Docteur de l'Université Lumière Lyon 2 et de l'Université du 7 Novembre à Carthage en Sciences du Langage.
- Rym Hamdi, Salem Ghazali y Melissa Barkat Defradas. (2005): «Syllable Structure in Spoken Arabic: a comparative investigation», en *Interspeech*, Lyon, Laboratoire Dynamique Du Langage.
- Sánchez Lobato Jesús (1994): «Aspectos metodológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera», en *ASELE*, Actas IV, pp. 176-186.
- Sánchez Lobato Jesús e Isabel Santos Gargallo (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)*, Madrid. SGEL.
- Sánchez, A., J. A. Matilla. (1974): *Manual práctico de corrección fonética del español*, Madrid, SGEL.
- Sánchez, A., J.M. Fernández y C. Díaz (1986): *Antena I*, Madrid, SGEL.
- Sánchez, A., M. Ríos y J. A. Matille (1982): *Entre nosotros*, Madrid, SGEL.
- Santamaría Busto Enrique (2010): «Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE», en *RedELE. Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, Madrid, nº. 20, octubre 2010.
- Santos Gargallo, Isabel (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- Sciarone, A. G. (1970): «Contrastive analysis. Possibilities and limitations», en *I.R.A.L.*, 8, pp. 115-131.
- Scott, M. y Tucker, R. (1995): «Error Analysis and English Language-Strategies of Arab Students», en *Language Learning*, 24-1, pp. 69-97.
- Scovell, Th. (1969): «Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance», en *Language Learning*, 19, pp. 245-253.

- Seco, M. (1989): *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Seidlhofer, B. (2001): «Pronunciation», en Carter y Nunan (eds.) (2001): *Teaching English to Speakers of other Languages*, Cambridge, Cambridge university Press.
- Selinker, L. (1972): «Interlanguage», en *International Revue of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-231. (Trad. esp. de M. Marcos, 1992. *La interlengua*, en Muñoz Licerias, J. (ed.), 1992. *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, pp.79-101.
- Shouli Asmaa; Ramdane Fatima y Jarif Saadia, (2006): *Español para progresar, Primero de Bachillerato*, Casablanca, Imprimerie de El Maarif Al Jadida.
- Siles Artés, J. (1994): *Ejercicios prácticos de pronunciación del español*, Madrid, SGEL.
- Skinner, B. F. (1957): *Verbal Behavior*, Nueva York, Appleton-Century- Crofts.
- Smith, L.E.; C. Nelson (1985): «International intelligibility of English. Directions and resources», en *WorldEnglishes*, 4, pp. 333-342.
- Snow, C. E. y M. Hoefnagel-Hoehle (1977): «Age differences in the pronunciation of foreign sounds», en *Language and Speech*, 20, pp. 357-365.
- Soha (ed.) Abboud-Haggar (2010): *Introducción a la dialectología de la lengua árabe*, Sevilla, Fund. El Legado Andalusi.
- Sonsoles Fernández (1997): *Interlengua y análisis de errores*, Madrid, Edclsa.
- Soto Aranda, B. (2002a): «La enseñanza de español L2 como factor de análisis en la adquisición del español en población inmigrada en España. Marco de análisis y perspectivas», en *Quaderns Digitals*, Monográfico núm. 25 sobre enseñanza de segundas lenguas pp. 54-70.
- Swam, M. y Smith, B. (1987): *Learner English*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Tarone, E.E. (1978): «The Phonology of Interlanguage», en Richards, J. (Ed.): *Understanding Second and Foreign Language Learning*, Rowley, M.A.: Newbury House.
- Tench, P. (1992): «Phonetic Symbols in the Dictionary and in the Classroom», en Brown, A. (Eds): *Approaches to Pronunciation Teaching*, London, MacMillan Publishers Limited.
- Terrell, T. D. (1989): «Teaching Spanish pronunciation in a communicative approach», en P. C. Bjarkman y R. M. Hammond (eds.) *American Spanish Pronunciation. Theoretical and Applied Perspectives*, Washington, Georgetown University Press, pp. 196-214.
- Torruella, J.- Llisterri, J. (1999): «Diseño de corpus textuales y orales», en Blecua, J.M.- Clavería, G.- Sánchez, C.- Torruella, J. (Eds.) *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos*. Barcelona. Seminario de Filología e Informática, Departamento de

Filología Española, Universidad Autónoma de Barcelona - Editorial Milenio. pp. 45-77.
Disponible en: <http://1/ceu.uab.es/~joaqu/m/pub1/cac/ons/TorruellaL1/sterr/'99.pdf>

Trask, R. L. (1996): *A Dictionary of Phonetics and Phonology*, Londres, Routledge.

Trubetzkoy, N. S. (1939): *Grundzüge der Phonologie*. [Edición en español. *Principios de fonología*, Madrid. Cincel, 1973].

Underhill, A. (1994): *Sound Foundations*, Oxford, MacMillan Heinemann.

Van Weeren, J. y T. J.J.M. Theunissen (1987): «Testing pronunciation. An application of generalizability theory», en *Language Learning*, 37, pp. 109-122.

Vance, T. J. (2008): *The Sounds of Japanese*, Cambridge, Cambridge University Press

Vázquez, Graciela E. (1991): *Análisis de Errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*, Frankfurt, Peter Lang.

Verdía, E. (2002): «Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas. Didáctica del Español como lengua extranjera», en *E/LE*, 5, pp. 223-241.

Villaescusa Illán Irene. (2004): *La enseñanza de la pronunciación en la clase de E/LE*, Hong Kong, Universidad de Hong Kong

Wardhaugh, R. (1970): «The contrastive analysis hypothesis», en *TESOL Quarterly*, 4, pp. 123-130.

Weinreich, U. (1974): *Languages in Contact*, Nueva York, Linguistic Circle of New York.

White, L. (1989): *Universal Grammar and Second Language Acquisition*, Amsterdam, John Benjamins.

Wode, H. (1981): *Learning a Second Language. An Integrated View of Language Acquisition*, Tübingen. Narr.

Yúfera Gómez, I. (1993): «La reeducación de los trastornos del lenguaje y la enseñanza de lenguas extranjeras», en S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.): *Actas del tercer congreso nacional de ásele. El español como lengua extranjera. De la teoría al aula*, Málaga, Ásele, 1993, pp.159-166.

• Referencias bibliográficas en árabe y su traducción al español:

مختار عمر أحمد (1992): علم الدلالة، القاهرة، عالم الكتب.

Mujtar Omar Ahmed (1982): *La Semántica*, El Cairo, Alam Alkitab, tercera edición.

مختار عمر أحمد (2003): البحث اللغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة.

Mujtar Omar Ahmed (2003): *La investigación lingüística árabe*, El Cairo, Alam Alkitab.

الخليل بن أحمد الفراهيدي (1409): كتاب العين، تح د/ مهدي المخزومي، ود/ إبراهيم السامرائي، بيروت، مؤسسة

دار الهجرة.

Aljalil Ben Ahmed Alfarahidi (1409): *Kitab Al Ayn* (La obra Al Ayn), Beirut, Muasasat Dar Al Hiya.

كمال بشر (2000): *علم الأصوات اللغوي*، القاهرة، دار غريب.

Bishr Kamal (2000): *La Fonética*, El Cairo, Dar Gharib, primera edición.

سلمان حسن العاني (1983): *التشكيل الصوتي في اللغة العربية فونولوجيا عربية*، جدة، نادي الأدبي الثقافي.

Al-Anni Hassan Sulyman (1983): *La Fonología del árabe*, El Cairo, Dar Gharib.

تمام حسان عمر (2006): *اللغة العربية معناها ومبناها*، القاهرة، عالم الكتب.

Tamam Hassan Omar (1983): *Semántica y morfología de la lengua árabe*, El Cairo, Alam Alkitab.

ناصر يمين (1999): *المعجم المفصل في الإملاء قواعد ونصوص*، القاهرة، دار الكتب العلمية.

Nasif Yamin (1999): *El gran diccionario de ortografía: normas y textos*, El Cairo, Dar Alkutub Alilmiya, cuarta edición.

مزاحم مطر حسين (2007): *اثر التنغيم في توجيه الاغراض البلاغية لعلم المعاني*. الاستفهام أنموذج، مجلة القادسية، العددان 3-4، المجلد 6.

Muzahim Matar Hussein (2007): « El impacto de la entonación en la retórica semántica: el ejemplo de las interrogativas », en *Mayalat Al Qadissiya*, 3-4, volumen 6.

سيبويه، عمرو بن عثمان (1983): *الكتاب*، تحقيق: عبد السلام هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي.

Sibaouih Amru Bnu Otman (1983): *Al Kitab* (El libro), El Cairo, Maktabat Al Jany.

أنيس إبراهيم (1961): *الأصوات اللغوية*، القاهرة، دار النهضة العربية.

Anis Ibrahim (1961): *La Fonética*, El Cairo, Dar Annahda Al Arabiya, tercera edición.

ابن الجزري، محمد بن محمد (1998): *التنوير في القراءات العشر*، بيروت، دار الكتب العلمية.

Ibn Alyazri Muhammed Ibn Muhammed (1998): *Las diez lecturas*, Beirut, Dar Al Kutub Alarabiya.

Summary of the thesis

The thesis analyzes the phonetic and phonological aspects of the Spanish language that turn out to be more difficult to acquire by Moroccan university students of Spanish as a Foreign Language. Making use of the principles of the methods of contrastive analysis, Error Analysis and Interlanguage, the research reviews the main phonetic and phonological difficulties of the Spanish language, comparing the phonological system of the language with the mother tongue of these students and proposing methodological guidelines to remedy such problems. The main objective is, therefore, to approach to that time of transitional competence as sensitive as it is the Moroccan phonic interlanguage of Spanish as a Foreign Language learners and understand some of its peculiarities through an experimental study of an oral corpus made up by the productions of 30 Moroccan informants, students of the first course of Hispanic Philology at the University Muhammad V of Rabat (Morocco). The theoretical and experimental framework of the research allows extracting useful conclusions for the teaching practice, because the fact of having a body of the most frequent errors in this language competence and determining their causes can help the teacher to direct the process of education-learning, insisting on those aspects that are more difficult for Moroccan learners.

The research, which arises from reflections and scientific concerns of the researcher on the reality of the teaching of Spanish pronunciation as a foreign language, starts from the hypothesis of the existence of different phonetic and phonological difficulties impeding the learning process of Spanish as a Foreign Language to Moroccan learners and lead to a series of phonetic and/or phonological errors, which are mainly due to processes associated with interlinguistic transfer that interact with other interlinguistic processes, among other factors. The study of these errors and their causes can provide "hints" to characterize the phonic interlanguage of this group of foreign students, develop an appropriate curriculum design and prevent in many cases the fossilization of these errors, thus optimizing the teaching practice of pronunciation to this group of students. The phonological and phonetic comparison between the previous language of the Moroccan learners of Spanish as a Foreign Language and the Spanish language allows supposing, but only supposing, and speculating on the potential difficulties of Spanish as a Foreign Language to Moroccan learners when learning Spanish as a

Foreign Language. That said, in order to know what exactly are the errors at issue of the learners, the processes of negative and positive transfer of their native tongue to Spanish as a Foreign Language, etc., the research considers that the most direct and reliable way is experimentation, applying in a rigorous way the Contrastive Analysis and the Error Analysis.

As illustrated in the diagram below, the research consists of 11 chapters. After the first introductory chapter to the subject, which has justified and noted the relevance and interest that may have the research in the field of Applied Linguistics and after presenting the research, its hypotheses, objectives and methodology, we have moved on to the main chapters of this research that starts from a solid theoretical framework of the teaching-learning and teaching of pronunciation to the Moroccan learners of Spanish as a Foreign Language and to the Arab-speaking learners in general. To achieve this we have proceeded, from the second chapter on, to a bibliographical review of research reflections, considerations, approaches, contributions and proposals that have been carried out on the acquisition of the phonic component of the Spanish language and, in turn, it has been examined the reflection that these proposals are having on material published for the teaching and evaluation of the pronunciation of Spanish as a Foreign Language.

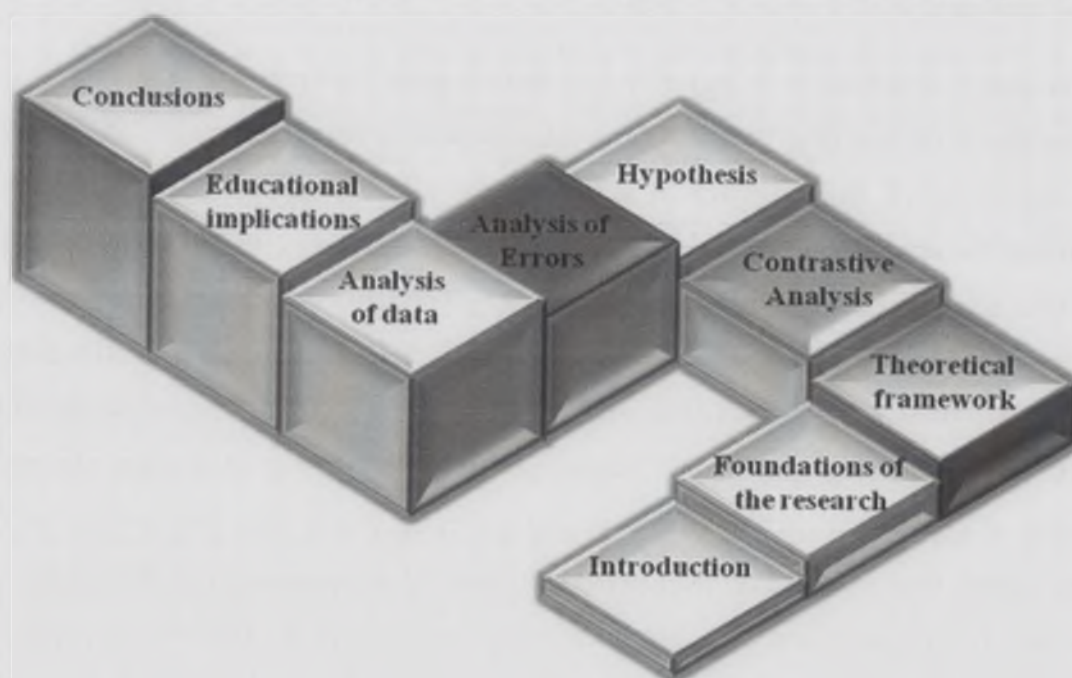


Diagram 80: Structure of the research.

The bibliographic "tracking" conducted in this chapter has been very useful to justify the research, at the same time it has allowed to determine the state of the matter and the foundations thereof, evaluate the literature of the different existing research lines and, above all, demonstrate the lack of studies in this line; so, the choice of the subject was not motivated by chance, but responds to an acute lack of research in this regard. To prove this gap, it was used the TESEO database, the ISBN Agency, the consultation of magazines and periodicals as well as of documentary sources in national and international libraries, among other resources. The result shows that among hundreds of publications cited, there are no bibliographic references to aspects that affect one way or another on the subject of pronunciation applied to Arab-speaking learners in general and to Moroccans learners in particular.

On the other hand, the choice of the informants in question is due to the constant expansion of the Spanish language, which increasingly recruits more students in Morocco. This reality is clearly reflected in the Moroccan classrooms that increasingly host a greater number of students of Spanish language and which, most of the times are the first contact of the Moroccan student with the Spanish culture, and of course, the first link with a potential university career in Spanish. The outlook is encouraging and the Spanish language is increasingly more known, especially in the south of Morocco, where it was completely unknown; it is increasingly becoming a more preferred choice, as corroborated by the statistics, which show that the number of students of Spanish language within the Moroccan educational system has increased fivefold in the last twenty-five years. In Moroccan universities, as in the secondary schools, there is a growing demand of Spanish, which has allowed the opening of new departments of Spanish language. Since the inauguration of the first department in Rabat until today, the picture in the Moroccan universities has changed considerably, and five of them already have departments of Spanish Philology, as those of Tetouan or Rabat, even offering the possibility to pursue Third Cycle studies.

Moreover, once shaped the state of the matter and established the foundations of the research, the third chapter conducted a general approach to the basic concepts of phonetics and phonology applied to teaching pronunciation. Among the concepts discussed here it should be noted the description of the human phonic apparatus, the vowel-consonant differentiation and the articulatory classification of vowels, consonants and sounds in contact, in addition to other phonic phenomena such as

synalepha, coarticulation, etc. All these skills are, surely, very useful for teaching pronunciation in general. Although it is necessary to know that the three branches of Phonetics –articulatory, acoustics and perceptive– are complementary and necessary in the study of speech sounds, in this study we have particularly deepened in the articulatory perspective, because this is the branch of Phonetics that best meets the objectives of the research. At the end of this section we have addressed the phonetic transcription systems (phonetic alphabets of ARFE –Phonetic Alphabet of the Spanish Philology Journal– and IPA –International Phonetic Association–), very useful aspect to assimilate the phonetic and phonemic notation systems used in the research.

Then we have moved to address other equally important aspects, such as phonological knowledge, key to the matter investigated. In fact, there are a number of inherent principles of Phonology discussed in this section that will be very useful when addressing the phonological description of the previous languages of Moroccan learners of Spanish as a Foreign Language, the subsequent contrastive phonological analysis and the communicative classification of the pronunciation errors committed by Moroccan learners of Spanish as a Foreign Language for evaluating the detected deviations. Those that basically stand out are the concept of phoneme, the principle of relevance and the distinctive features, among other issues. In the final sections of this chapter it has been offered a concise presentation of the suprasegmental features, i.e., syllable, accent, intonation, utterance speed and pauses. Suprasegmental elements not only represent a significant bearing in the good development of communication, but also have great immediate practical significance because they have significantly influence in the articulation of the segments and are, therefore, a valuable resource for phonetic correction. In fact, the segmental elements of the L2 can not be assimilated without previously having been grasped the nature of the prosodic structure of the target language. Finally, and in order to facilitate the exposition process, this chapter was illustrated with various figures, diagrams and sagittal sections of different phonetic aspects.

In the fourth chapter we have addressed the main issues related to the teaching of pronunciation. We have studied the relationship of the pronunciation with the other activities and language skills; it has been contrasted the question of the norm in pronunciation teaching and the prejudices that exist around it and, in addition, we have dealt with phonetic correction and evaluation in pronunciation teaching. In the fifth

chapter we have reviewed the main factors of phonic acquisition and, in the sixth chapter, we have raised the different theoretical perspectives related to phonic acquisition in second languages and the processes involved therein to limit the theories in which the framework of the research is placed. In this sense, we have reviewed the different research models in Contrastive Linguistics, i.e., Contrastive Analysis, Error Analysis and the model of Interlanguage, as well as their current status, their working hypothesis, the greater or lesser impact and contributions to the panorama of foreign languages teaching and the criticism received by these methods.

After designing, in the seventh chapter, the study and explain the methods of analysis to be used in it, we have moved, in the eighth chapter, to the contrastive analysis of the phonological systems of Spanish, classical Arabic, Moroccan dialectal Arabic and French languages, which has enabled us to establish the most significant differences in phonic issues between one and another language and this way be able to predict errors and make appropriate assumptions. In the ninth chapter, corresponding to development and data analysis, i.e., error analysis, we have moved to the analysis of data obtained with the validation of the previously made hypothesis by means of the previously established criteria of error analysis. Before starting this analysis, there were outlined the socio-cultural coordinates of the informants, their socio-educational context and the current state of the teaching of Spanish within the same. Similarly, at the beginning of this analysis, corresponding to the data gathering phase of errors analysis, there were detailed and explained the design and content of the survey conducted and the tests designed for the empirical study.

Then the errors were identified and described, the results of the statistical analysis conducted on the data gathered were presented, their causes were analyzed and the assumptions made were validated to finally assess the typology of the resulting deviations. This is the most important part of the research, in which the phonetic and phonological problems that raise the process of teaching and learning Spanish as a Foreign Language have been highlighted and the phonic interlanguage of Moroccan learners of Spanish as a Foreign Language has been defined. According to the taxonomy of classification chosen, the pronunciation errors detected have been classified, following communicative, etiologic and linguistic criteria, in segmental (vowels and consonants) and suprasegmental (syllabic structure, stress, intonation,

rhythm, pause, and tempo) errors, in phonological, phonetic and grapho-phonological errors, etc.

The research concludes with a proposal for phonetic correction of the pronunciation errors recorded. According to the conclusions of the analysis, we have designed an intervention plan, which consists of a proposal for phonetic correction, designed for direct action in Moroccan and Spanish educational centres that would house Arabic-speaking learners and that would allow the effective and adapted implementation of the results of our research. Broadly speaking, this plan has been designed through a series of methodological standards and guidelines for the evaluation of the pronunciation and the phonetic correction of the more common errors in Spanish pronunciation committed by this group of students, with special emphasis on segmental and suprasegmental phonological errors, that is to say, in the errors that prevent the communication. The last chapter (Conclusions) collects the conclusions that have been reached, which respond to the questions of the research that have been set out in the general introduction. Along with these conclusions we have emphasized their limitations and the projection that this research may have as well as the future works that may arise from it.

The investigation ends with a glossary of all those phonetic and phonological terms used in this research and considered less known to the non-specialist reader, the bibliographic references that have appeared throughout the research and, finally, the annexes comprising additional material, part of which –Annex VI– was submitted in digital format –CD– containing the recording of the productions of the informants, videos with analysis of intonation and rhythmic errors, through the Praat program, in addition to the full list of the detected deviations and questionnaires completed by said informants.

In short, it is a research that explains how Spanish pronunciation can be taught and corrected. For this reason we have reviewed the main methods, theories and factors of phonological acquisition in foreign languages in order to apply them to the experimental phase. Thus, the purpose of this research has been to contribute to the clarification of the issue of pronunciation for Moroccan learners of Spanish as a Foreign Language and, at the same time, open up new horizons in the teaching-learning process of pronunciation in Spanish as a Foreign Language. It is a fact that the acquisition of

Spanish language, like the acquisition of any other foreign language necessarily begins by pronunciation.

APÉNDICES

Apéndice 1: Símbolos, siglas y abreviaturas.

+	Existe/validado.
-	No existe
±	Parcialmente
✓	Existe
∅	No existe
A.C.	Agrupaciones consonánticas
A.V.	Agrupaciones vocálicas
AC	Árabe clásico
ACENT.	Acentuación
ADM	Árabe dialectal marroquí
AE	Análisis de errores
AFI	Alfabeto fonético internacional
AM	Árabe moderno
C.C	Combinaciones consonánticas
C.V.	Confusión vocálica
D.I.	Diptongaciones incorrectas
DENT.	Dentales
E.	Error
E. SEG.	Errores segmentales
E. SUPRS.	Errores suprasegmentales
E.C.	Errores consonánticos
ELE	Español como lengua extranjera

ENTON.	Entonación
EST. SIL.	Estructura silábica
EV	Errores vocálicos
FR. RELAT.	Frecuencia relativa
H.I.	Hiatos incorrectos
HDM	Hipótesis de Diferencial de Marcadez
I. L1.	Interferencia negativa de la primera lengua extranjera
I. LM.	Interferencia negativa de la lengua materna
IL	Interlengua
INF.	Informante
L1	Lengua primera
L2	Lengua segunda
LAB.	Labiales
LM	Lengua materna
M.G.	Media general
M.I.	Monoptongaciones incorrectas
MA	Modelo Articulatorio
MCRE	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MO	Modelo ontológico
MOF	Método de oposiciones fonológicas
MVT	Método Verbo-Tonal
N.ER.	Numero de errores
P.EJ.	Por ejemplo
PAL.	Palabra
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes

PORC	Porcentaje
RFE	Revista de Filología Española
SD.	Sorda
SN.	Sonora
T. FL.	Transcripción fonológica
T.E.	Transliteración del error
T.FT.E.	Transcripción fonética del error
T.I.	Triptongaciones incorrectas
TO	Total
TPP	Teoría de Principios y parámetros
TRAD.	Traducción
V.V	Hiato
VV	Diptongo
VVV	Triptongo

Apéndice 2: Glosario de términos fonéticos y fonológicos

Este glosario contiene aquellos términos fonéticos y fonológicos utilizados en esta investigación que hemos considerado menos conocidos por el lector no especialista.

Abierta (sílab)

Sílab que carece de coda.

Acento

Sensación perceptiva que pone de relieve una sílab sobre el resto de las sílabas de la palabra.

Acento distintivo o contrastivo

Acento que sirve para diferenciar el significado de una palabra con respecto a otra.

Acento gráfico (tilde)

Signo diacrítico empleado en español para marcar en la escritura la sílab tónica de una palabra.

Acento léxico (o de palabra)

Aquel que recae en una sílab concreta de una palabra.

Acento fónico

Es el relieve que se da a una sílab de las que forman una palabra o frase. Generalmente la sílab acentuada se pronuncia más fuerte (acento de intensidad) y con el tono de la voz elevado; en muchas lenguas también es un poco más larga que las otras sílabas.

Africado (sonido)

Sonido consonántico compuesto por una fase inicial oclusiva y una fase final fricativa, producidas ambas en la misma zona de articulación.

Aguda (palabra)

Palabra con acento en su última sílab. Se denomina también oxítóna.

Agudo (sonido)

Sonido que presenta una considerable concentración de energía en las frecuencias altas del espectro.

Alfabeto fonético

Se denomina así cualquiera de los sistemas utilizados para representar gráficamente los sonidos que pronunciamos, de forma que queden reflejados todos los matices que diferencian a dichos sonidos entre sí.

Alófono

Cada una de las variantes contextuales de un fonema.

Alveolar (sonido)

Sonido producido en los alveolos, es decir, en la zona más anterior del paladar duro, inmediatamente detrás de los dientes superiores.

Apócope

Elisión de uno o más fonemas al final de una palabra, p. ej. pared /pa're/.

Aproximante (sonido)

Sonido producido con un estrechamiento del tracto vocal menor que el que se da en los sonidos fricativos, esto es, no lo suficientemente fuerte como para producir turbulencias o ruido de fricción.

Articulación

Conjunto de movimientos realizados por los órganos articulatorios para interrumpir o modificar la salida de la corriente de aire al exterior durante la emisión de cada sonido.

Articulador

Cada órgano o parte del canal vocal que desempeña un papel específico en la producción de un sonido. Los articuladores pueden ser activos, como la lengua, o pasivos, como el paladar.

Asimilación

Proceso por el cual un sonido ejerce influencia sobre otro, de modo que ambos llegan a ser parecidos o iguales.

Asociación Fonética Internacional

Organización profesional de fonetistas que desarrolla y actualiza el Alfabeto Fonético Internacional.

Aspirado (sonido)

Sonido consonántico -generalmente oclusivo sordo- a cuya articulación sucede un breve escape de aire que retrasa el comienzo de la subsiguiente vibración de las cuerdas vocales.

Ataque (silábico)

Consonante o consonantes que preceden al núcleo en una sílaba. También denominado inicio o cabeza.

Atona (sílaba)

Sílaba inacentuada.

Base de articulación (o disposición articulatoria)

Disposición de todas las partes del mecanismo del habla y su acción conjunta destinadas a realizar una emisión natural en una lengua dada.

Bilabial (sonido)

Sonido articulado mediante el contacto o la constricción de los labios.

Ceceo

Sustitución de la /s/ por la /θ/ característica de algunas zonas de Andalucía y de Iberoamérica.

Coarticulación

Conjunto de ajustes articulatorios a que se ven sometidos los sonidos de la secuencia hablada en función de los otros sonidos que les preceden y les siguen.

Coda silábica

Parte final de la sílaba, integrante de la rima junto con el núcleo, al que sigue (opcionalmente).

Competencia comunicativa

Conocimiento y habilidad para utilizar la lengua con corrección y propiedad en una variedad de situaciones determinadas socio-culturalmente.

Conmutación

Proceso mediante el cual un sonido se sustituye por otro a fin de comprobar su valor distintivo y, por ende, su carácter fonológico.

Consonante

Todo segmento durante cuya articulación se produce un grado considerable de obstrucción a la salida del flujo de aire a través del tracto vocal.

Contraste

Diferencia sintagmática significativa entre unidades fónicas.

Declinación

Tendencia al descenso del tono a lo largo de un grupo de entonación o de varios.

Demarcativa (función)

La función que cumplen ciertos elementos lingüísticos (entonación, acento...) cuando contribuyen a precisar los límites de las palabras o de los enunciados.

Coiné

Lengua estándar o común que sirve para la comunicación entre comunidades lingüísticas distintas.

Dental (sonido)

Sonido articulado en la zona dental, ya sea situando el ápice de la lengua entre los incisivos superiores o inferiores (sonido interdental), ya sea apoyándolo contra la cara interna de los incisivos superiores (sonido dental propiamente dicho).

Diptongo

Secuencia tautosilábica (es decir, perteneciente a la misma sílaba) de dos elementos vocálicos.

Diéresis

Hiato dentro de una palabra que resulta de la transformación de un diptongo, p. ej. fiesta [fi.'es.ta].

Distribución complementaria

Se dice que dos sonidos fonéticamente relacionados están en distribución complementaria si uno nunca aparece en el contexto en que aparece el otro.

Disimilación

Es uno de los tipos de cambios fonéticos esporádicos. Proceso mediante el que dos sonidos iguales o semejantes cercanos tienden a diferenciarse: FORMOSUM > hormoso > hermoso; ARBOREM > arbor > árbol. En el paso del latín al español es frecuente la disimilación de líquidas y nasales.

Duración

Sensación perceptiva producida por la longitud de un sonido, es decir, por la cantidad de tiempo empleado en su emisión.

Elisión

Pérdida de un segmento en una palabra o en otra forma fonológica.

Ensordecimiento

Proceso por el que una consonante pasa de sonora a sorda.

Epéntesis.

Es uno de los tipos de cambios fonéticos esporádicos. Consiste en la adición de un sonido en medio de la palabra (normalmente para facilitar la pronunciación de sonidos contiguos): CORONICA (crónica).

Entonación

Sensación perceptiva que producen, fundamentalmente, las variaciones de tono a lo largo de un enunciado.

Esdrújula (palabra)

Palabra acentuada en su antepenúltima sílaba. También denominada proparoxítona.

Espectro acústico

Representación gráfica de un sonido, habitualmente complejo (compuesto por la suma de muchas ondas de distinta frecuencia), que muestra la contribución que cada una de las frecuencias componentes realiza al sonido final resultante.

Espectrograma

Representación tridimensional del sonido que nos permite visualizar cuánta energía existe en cada frecuencia a través del tiempo.

Fonación

Proceso de producción de una onda sonora mediante la acción de las cuerdas vocales.

Fonologización

Proceso por el que un elemento fonético que no distinguía significados pasa a distinguirlos.).

Fonema

La unidad lingüística más pequeña con capacidad para diferenciar significados.

Fonética

Ciencia que estudia los sonidos del habla.

Fonética acústica

Rama de la fonética que analiza las características físicas de las ondas sonoras que conforman los sonidos del habla.

Fonética articulatoria

Rama de la fonética que estudia la producción de los diferentes sonidos del habla mediante la acción de los órganos articulatorios que todo hablante posee.

Fonética perceptiva

Rama de la fonética que se ocupa de investigar cómo los receptores del habla, esto es, las personas que reciben los mensajes, los perciben, los procesan y los interpretan.

Fono

Sonido del habla.

Fonología

Ciencia que estudia la organización lingüística de los sonidos de las diversas lenguas.

Frecuencia

Número de ciclos realizados en la unidad de tiempo, convencionalmente el segundo. La frecuencia se mide en hercios o ciclos por segundo (Hz.).

Frecuencia fundamental

Es la frecuencia de repetición de la onda compleja y el máximo común divisor de todas sus frecuencias componentes.

Fricativo (sonido)

Sonido consonántico en cuya producción los articuladores se aproximan y dan lugar a un estrechamiento del canal oral que genera una fricción audible.

Glottis

Espacio triangular existente entre las cuerdas vocales.

Grave (palabra)

Palabra acentuada en su penúltima sílaba. Denominada también llana o paroxítona.

Grave (sonido)

Sonido que presenta una considerable concentración de energía en las frecuencias bajas del espectro.

Grupo entonativo (o de entonación)

Porción de discurso comprendida entre dos pausas, entre dos inflexiones tonales, o entre una pausa y una inflexión tonal.

Geminación.

Duplicación de un sonido consonántico en el interior de un enunciado, p. ej. cisne /'sinne/.

Glide

Sonido vocálico que resulta de un rápido movimiento que se ejecuta con el articulador activo (lengua) desde una posición vocálica a otra, p. ej. [j] en lluvia ['ju|Bja].

Grupo de intensidad, (o tónico)

Conjunto de sílabas subordinadas a un acento principal y que constituyen una agrupación significativa. También denominado grupo rítmico-semántico.

Grupo fónico

Fragmento de discurso comprendido entre dos pausas sucesivas. Algunos autores lo denominan grupo de espiración o espiratorio.

Hiato

Relación de dos vocales contiguas que forman dos sílabas diferentes (frente al diptongo en el que hay una sola sílaba).

Implosivas

Consonantes que ocupa el final de sílaba.

Ingresivo (sonido)

Sonido producido con aire proveniente del exterior del tracto oral.

Intensidad

Potencia acústica transmitida a través de una onda.

Interdental

Sonido cuyo órgano activo es el ápice de la lengua y cuyo órgano pasivo son los dientes superiores e inferiores: /θ/. Forma parte del orden dental.

Interferencia

Influencia negativa de la primera lengua (L1) sobre la segunda (L2).

Interlengua

Sistema lingüístico de un hablante no-nativo, diferente tanto del de su lengua materna como del de la lengua objeto de aprendizaje.

Laringe

Caja cartilaginosa situada en el extremo superior de la tráquea y que alberga los repliegues vocales, tradicionalmente denominados cuerdas vocales.

Laríngeo (sonido)

Sonido articulado en la laringe. Denominado también glotal.

Lateral (sonido)

Sonido consonántico cuyo canal vocal se forma a los lados de la lengua, que constituye una obstrucción central a la salida del aire.

Lengua acentualmente acompasada

Lengua en la que los acentos tienden a aparecer a intervalos regulares de tiempo.

Lengua silábicamente acompasada

Lengua en la que las sílabas tienden a presentar la misma duración. Lingüística Aplicada

Líquida

Término utilizado para designar a las consonantes laterales y vibrantes. Las líquidas se articulan con una obstrucción central en la boca que, frente a la obstrucción en los sonidos oclusivos o fricativos, no impide el libre paso (por los lados) del aire (de ahí ciertos rasgos vocálicos).

Marca

Propiedad poseída por aquellos segmentos fónicos que por diversas razones (frecuencia menor de aparición, inestabilidad diacrónica, adquisición posterior, etc.) pueden considerarse menos 'naturales' que sus contrapartidas 'no marcados'.

Metátesis

Cambio de lugar de los sonidos dentro de la palabra, atraídos o repelidos unos por otros.

Modo de articulación

Disposición particular en que se presentan los órganos articulatorios en la zona en la que se realiza un sonido, especialmente por lo que se refiere a su grado de constricción.

Monoptongación

Paso de un diptongo a una vocal (frente a la diptongación): au > o.

Mora

Unidad fonológica superior al segmento, pero inferior a la sílaba. Es un importante elemento rítmico en algunas lenguas como el japonés, donde es la mora, y no la sílaba, la que tiende a producirse a intervalos regulares de tiempo.

Nasal

Articulación cuya resonancia se produce también en las fosas nasales frente a la articulación oral que se produce en la cavidad bucal: el velo del paladar, que ordinariamente cierra la comunicación entre la boca y las fosas nasales, cae y permite que el aire que proviene de los pulmones sale entonces por la nariz.

Neutralización

Anulación, en una posición determinada de la secuencia fónica, de una oposición entre fonemas.

Núcleo silábico

La parte de la sílaba dotada de mayor sonoridad, en la mayoría de las ocasiones una vocal o un diptongo.

Oclusivo (sonido)

Segmento consonántico cuya articulación entraña el cierre completo del conducto oral.

Oclusivo nasal (sonido)

Consonante producida con una oclusión en la cavidad oral, pero con el paso a la cavidad nasal abierto, de forma que el flujo de aire ha de salir al exterior a través de la nariz.

Onda sonora

Propagación de una perturbación a través de un medio material como es el aire en forma de una serie de compresiones y rarefacciones que afectan a cada una de las partículas componentes de ese medio.

Oposición

Diferencia paradigmática significativa entre unidades fónicas.

Oronasal (sonido)

Sonido en el que el flujo de aire sale al exterior libremente a través de la cavidad oral y de la cavidad nasal (a la que puede acceder por hallarse la úvula bajada).

Oral

Articulaciones en las que el aire espirado sale sólo por la boca (el velo está caído e impide la salida por las fosas nasales), frente a las nasales (en las que también sale el aire por la nariz). En el primer caso, el resonador es el canal bucal; en el segundo, también la nariz. Todas las vocales son orales en español.

Paladar

Es la parte de la bóveda superior de la cavidad bucal (entre los alveolos y la úvula). Hay dos zonas: el paladar duro (fija, ósea) y el paladar blando o velo del paladar (móvil, muscular), llamada paladar blando o velo del paladar (su extremo es la úvula). El velo del paladar puede intervenir en las articulaciones como órgano activo (nasales) o pasivo (velares).

Palatal (sonido)

Sonido articulado en el paladar, bien sea en su parte más anterior, a continuación de los alveolos (sonido prepalatal), bien sea en la zona correspondiente al paladar duro (sonido palatal propiamente dicho).

Palatalización

Proceso por el que sonido desplaza su punto de articulación hacia el paladar duro.

Paragoge

Es uno de los tipos de cambios fonéticos esporádicos. Consiste en la adición de un sonido al final de la palabra: felice en lugar de feliz.

Par mínimo

Un par mínimo está constituido por dos palabras que difieren sólo por un segmento fonológico situado en idéntico contexto.

Pausa

Silencio o vocalización intercalados en el discurso.

Periodo crítico

Fase del desarrollo neuropsicológico durante la cual el niño puede adquirir una lengua y llegar a hablarla sin acento al no haberse completado la lateralización cerebral o especialización de los hemisferios cerebrales.

Pie acentual

Agrupación rítmica que engloba a una sílaba tónica con las sílabas átonas que la siguen o la preceden.

Prominencia

Relieve otorgado a una sílaba por cualquier procedimiento, sea este la duración, el tono o la intensidad.

Prótesis

Es uno de los tipos de cambios fonéticos esporádicos. Consiste en la adición de un sonido al principio de la palabra.

Punto de articulación

Zona del canal bucal en la que los órganos activo y pasivo se aproximan (sonidos aproximantes o fricativos) o contactan (sonidos oclusivos). En español hay articulaciones bilabiales, labiodentales, interdentes, dentales, alveolares, palatales, velares.

Rasgo distintivo

Propiedad acústica o articulatoria de los segmentos fónicos lingüísticamente relevante y que puede presentar dos o más posibles valores contrastivos.

Resilabeo

Proceso mediante cuya aplicación los segmentos se mueven de una sílaba a otra.

Resonancia

Fenómeno por el cual un cuerpo, denominado resonador y que posee una tendencia natural a vibrar a determinada frecuencia, experimentará vibraciones de mayor amplitud cuando es puesto en movimiento por otro cuerpo vibrante a una frecuencia similar.

Rima

Constituyente de la sílaba que abarca el núcleo y la coda (si la hubiera).

Ritmo

Sensación perceptiva provocada por la sucesión de determinados elementos en periodos regulares de tiempo.

Semiconsonante

Articulación más cerrada que la vocal (parecida al cierre de una consonante) que, con una vocal posterior, forma un diptongo creciente: j y w ([pjé]; [kwátro]).

Semivocal

Articulación más cerrada que la vocal (parecida al cierre de una consonante) que, con la vocal anterior, forma un diptongo decreciente: ([aíre], [páusa]).

Seseo

Sustitución de la /θ/ por la /s/, cuya modalidad principal es característica de algunas zonas de Andalucía y de la mayor parte de Iberoamérica.

Sibilantes

Consonantes articuladas en la zona alveolar o palatal con un componente fricativo (sibilante).

Sílaba libre o abierta

Sílaba que acaba en vocal: ca / mi / no.

Sílaba trabada o cerrada

Sílaba que acaba en consonante: sal / tar..

Síncopa

Es uno de los tipos de cambios fonéticos esporádicos. Pérdida de una consonante o de una vocal en el interior de la sílaba.

Sílaba pesada

Sílaba que posee dos moras.

Silabeo (o silabijicaación)

Procedimiento analítico mediante el cual una secuencia fónica se divide en un número determinado de sílabas.

Sinalefa

Fusión en una sola sílaba, entre palabras contiguas, de dos vocales que no forman diptongo.

Sinéresis

Fusión en una sola sílaba, dentro de una palabra, de dos vocales que no forman diptongo.

Sonido

Onda física producida por el aire espirado, que pasa por la cavidad bucal (a veces con vibración de las cuerdas vocales) y/o nasal.

Sonoras

Articulaciones en las que hay vibración regular de las cuerdas vocálicas (en la laringe). Generalmente las vocales son sonoras (excepto cuando se habla en susurro); las consonantes pueden ser sonoras o sordas: /b/ /d/ /g/ son sonoras (/p/ /t/ /k/ son sordas).

Sonorización

Proceso por el que un consonante pasa de sorda a sonora.

Sordas

Articulaciones en las que no hay vibración regular de las cuerdas vocálicas (en la laringe: /p/ /t/ /k/ son sordas; b/ /d/ /g/ son sonoras).

Suprasegmentales o prosódicos (elementos)

Variables fonéticas o fonológicas que sólo pueden describirse en relación con dominios superiores al segmento, como la sílaba, la palabra, el grupo fónico, etc.

Sustrato

Por analogía con las capas geológicas, se da este nombre a la lengua que, como consecuencia de la invasión de otra lengua, queda sumergida y sustituida por la otra.

Timbre

Cualidad acústica propia de cada sonido y dependiente de la configuración general de su espectro.

Tonema

Cada una de las distintas formas entonativas que puede presentar la rama final de las unidades melódicas, es decir, la constituida por las sílabas finales a partir de la que lleva el último acento.

Tónica (sílab)

Sílab

Tono (o tonía)

Sensación perceptiva producida por las variaciones en la frecuencia de vibración de las cuerdas vocales (o frecuencia fundamental).

Tracto vocal

Conjunto formado por las cavidades infragloticas, glótica y supragloticas.

Transcripción fonética

Representación escrita de los sonidos que pronunciamos.

Ultracorrección o hipercorrección

Proceso que tiene lugar cuando el hablante interpreta una forma correcta del lenguaje como incorrecta y la restituye a la forma que él cree normal. Un hablante yeísta, por ejemplo, puede escribir "aller". A veces es la lengua vulgar aparecen pronunciaciones como Bilbado, périto, etc. También, en otras lenguas, se denomina hipercorrección. Es una clase de los cambios fonéticos esporádicos.

Unidad melódica

La porción más corta del discurso con sentido propio y forma entonativa específica.

Variante

Sonido que no distingue significado; es una variación del fonema en determinados contextos fonéticos.

Variación libre

Variación fónica independiente del contexto fonológico o morfológico.

Velar (sonido)

Sonido articulado en la zona del velo del paladar.

Velarización

Proceso por el que un sonido pasa a articularse en el velo del paladar.

Vibrantes

Consonante alveolar en la que el ápice de la lengua vibra una vez (vibrante simple: r) o varias veces (vibrante múltiple: rr). Son consonantes líquidas.

Velocidad de elocución

Número de elementos fónicos (sonidos y pausas) que se pronuncian en una unidad de tiempo determinada.

Vocal

Todo segmento durante cuya articulación no existe obstrucción alguna a la salida del flujo de aire a través del tracto vocal.

Vocales tónicas y átonas

Las vocales que llevan acento fonético se denominan tónicas, frente a las que no lo llevan, que son átonas. Estas pueden ser pretónicas (si está antes de la vocal tónica) o postónicas (si está después).

Vocales largas y breves

En algunas lenguas como el AC, y su variedad dialectal, el ADM, la cantidad es rasgo fonológico que permite distinguir palabras.

Zona de articulación

Lugar en el que los órganos articuladores se acercan o se ponen en contacto durante la producción de un sonido.

Yeísmo

Sustitución del fonema lateral /ʎ/ por cualquiera de las realizaciones del fonema central /j/ propia de diversas zonas de España e Hispanoamérica.

Yod

Este nombre (de origen hebreo) se aplica a la i semiconsonante explosiva agrupada con la consonante anterior (pie, en los diptongos ascendentes) o a la semivocal implosiva agrupada con la vocal precedente (reino, en los diptongos descendentes).

Apéndice 3: Índice de tablas, cuadros, gráficos y figuras.

Tablas:

Tabla 1: Número aproximado de estudiantes de español en el mundo. Clasificación por países, según el Anuario del Instituto Cervantes: El español en el Mundo: 2013.

Tabla 2: Número de alumnos de ELE en la enseñanza universitaria marroquí 2006-2012. Fuente: Ministerio de Educación Nacional marroquí, datos no publicados.

Tabla 3: Descriptores de cada nivel de referencia para el dominio y la valoración de la pronunciación. (MCER, 2001: 5.2.1.4):

Tabla 4: Organización del inventario fonético según el PCIC.

Tabla 5: Funciones de los órganos articulatorios. (Tomado de Gil Fernández: 2007:56).

Tabla 6: Sistema de transcripción de corpus orales de Val.Es. Co.

Tabla 7: La pronunciación y las competencias lingüísticas. Tomado de Iruela (2007)

Tabla 8: Clasificación de errores propuesta por Vázquez (1992: 31).

Tabla 9: Agrupaciones consonánticas del AC y ADM, en posición interna de palabra. Adoptado de Al-Ani (1970: 80, 81)

Tabla 10: Agrupaciones consonánticas del AC y ADM, en posición final de palabra. Adoptado de Al-Ani (1970: 80, 81).

Tabla 11: Estructura silábica del ADM. Tomado de Aram Hamparzoomian y Barquín Ruiz (2000:44).

Tabla 12: Lista de frecuencia de principales estructuras silábicas detectadas en tres variedades dialectales árabes. Tomado de Rym (2005: 3).

Tabla 13: Patrones entonativos del árabe clásico. Djamel Louloughhi (1994: 46-49).

Tablas 14: Pausas totales y breves prohibidas en AC. Kamal Bashr (2000: 210).

Tablas 15: Pausas totales y breves permitidas en AC. Kamal Bashr (2000: 210).

Tabla 16: Combinaciones consonánticas posibles en francés

Tabla 17: Estructuras silábicas posibles en francés. Pérez Solas (2006).

Tabla 18: Estructuras silábicas posibles en español. Tomado de Núñez Cedeño ((2000:461).

Tabla 19: Tipología de pausas en español. Tomado de Gil Fernández (2007: 300). ((126)

Tabla 20: Constituyentes sintagmáticos inseparables en español. Tomado de Quilis, ((1964:77) y Aguilar (2000: 103).

Tabla 21: Tabla comparativa de las agrupaciones vocálicas en AC y su variedad dialectal, el ADM, español y en francés.

Tabla 22: Agrupaciones consonánticas en francés, español, ADM y en AC. Tomado de Al-Ani (1970: 80, 81) y Rym (2005: 240).

Tabla 23: Funciones de la acentuación.

Tabla 24: Tabla comparativa de las pausas prohibidas en AC, su variedad dialectal, el ADM francés y en español.

Tabla 25: El nuevo sistema educativo universitario marroquí LMD

Tabla 26: Datos del Español en Marruecos. Curso 2011-2013. Fuente: Datos basados en la información proporcionada por los inspectores y profesores de español del MEN marroquí.

Tabla 27: Ítem de las agrupaciones consonánticas.

Tabla 29: Ítem de las pausas.

Tabla 30: Ítem del ritmo.

Tabla 31: Desviaciones vocálicas de los aprendientes marroquíes de ELE.

Tabla 32: Distribución general de las desviaciones consonánticas registradas.

Tabla 33: Distribución general de las desviaciones suprasegmentales.

Tabla 34: Sistema vocálico del francés.

Tabla 35: Valores de IV et IC de lenguas y dialectos estudiados. (Rym Hamdi, Melissa Barkat-Defradas, Mahé Ben Hamed, 2005: 15).

Tabla 36: Valores temporales de los diferentes pies acentuales del enunciado 1 pronunciado por la informante 37.

Tabla 37: Frecuencia de principales estructuras silábicas detectadas en las tres variedades dialectales árabes (Rym, 2005: 95).

Tabla 38: Tabla comparativa de distintos tipos silábicos en ADM y en español (basada en Rym 2005).

Tabla 39: Relación de métodos de ELE editados por el Ministerio de Educación marroquí para el ciclo de Enseñanza Colegial y Secundaria.

Tabla 40: Actividades de pronunciación programadas en el libro de texto "Español para progresar" (2006).

Tabla 41: Frecuencia de uso de los fonemas vocálicos del español oral y escrito. Fuente: Sandoval, Curto y De la Torre (2004: 3)

Tabla 42: Frecuencia de uso de los fonemas consonánticos del español oral. Fuente: Sandoval, Curto y De la Torre (2004: 3).

Tabla 43.a: Interlengua fónica de los aprendientes marroquíes del ELE.

Tabla 43.b: Interlengua fónica de los aprendientes marroquíes del ELE.

Cuadros:

Cuadro 1: Sistema fonológico árabe (sistema consonántico). Adoptado de Corriente (2006:13).

Cuadro 2: Sistema consonántico francés. Tomado de Pérez Solas (2006)

Cuadro 3: Sistema fonológico español (sistema consonántico). Tomado de Cantero

Cuadro 4: Cuadro comparativo de los fonemas consonánticos del AC y ADM, francés y del español. Fuente propia: Tarik El Ouhabi Laamara, 2015.

Cuadro 5: Ciclo de enseñanza primaria y secundaria marroquí comparado con el español.

Figuras:

Figura 1: Estructura de la investigación.

Figura 2: Clasificación general de las lenguas previas de los aprendientes marroquíes de ELE, según El Madkuri (2007: 16).

Figura 3: Variedades dialectales del árabe oriental.

Figura 4: Variedades del árabe dialectal occidental.

Figura 5: Evolución diacrónica del AC.

Figura 6: Zonas de intersección de la Fonética, Fonología y la pronunciación

Figura 7. Corte sagital del aparato fonador humano.

Figura 8: Corte longitudinal y sagital de las principales cavidades del aparato fonador humano.

Figura 9: Corte sagital de la laringe.

Figura 10: Corte sagital de la faringe.

Figura 11: Corte longitudinal de la cavidad bucal y sus componentes.

Figura 12: Corte longitudinal de la lengua y sus partes.

Figura 13: La fonación.

Figura 14: Características de las vocales.

Figura 15: Diferentes posibilidades combinatorias de las vocales.

Figura 16: Características de las consonantes.

Figura 17: Clasificación de los sonidos vocálicos.

Figura 18: La Fonología.

Figura 19: Componentes de la estructura silábica.

- Figura 20: Tipología de tonemas.
- Figura 21: Estructura de la curva entonativa.
- Figura 22: Modelo entonativo de enunciativa de un grupo fónico.
- Figura 23: Modelo entonativo de enunciativa de dos grupos fónicos.
- Figura 24: Modelo entonativo de enunciativa de dos grupos fónicos y aposición.
- Figura 25: Modelo entonativo de oración exclamativa.
- Figura 26: Modelo entonativo de oración imperativa.
- Figura 27: Objetivos de la enseñanza de la pronunciación.
- Figura 28: La norma en la enseñanza de pronunciación.
- Figura 29: La competencia comunicativa.
- Figura 30: La pronunciación y las actividades lingüísticas.
- Figura 31: La competencia fónica y las otras competencias lingüísticas.
- Figura 32: La pronunciación y la corrección fonética.
- Figura 33: Métodos de evaluación de la pronunciación, según Renard (1979: 176).
- Figura 34: Técnicas de evaluación de la pronunciación, según Gil Fernández
- Figura 35: La teoría de la criba fonológica de Trubetzkoy (1964).
- Figura 36: Factores condicionantes de la adquisición de la pronunciación.
- Figura 37: Trascendencia de la lengua materna en las teoría sobre adquisición fonológica en L2.
- Figura 38: Modelos de análisis utilizados en esta investigación.
- Figura 39: Mapa lingüístico de Marruecos.
- Figura 40: Sistema vocálico del el AC, y su variedad dialectal, el ADM.
- Figura 41: Sistema vocálico del francés.
- Figura 42: Sistema vocálico español.
- Figura 43: Hipótesis de la investigación.
- Figura 44: Desviaciones segmentales y suprasegmentales de los aprendientes marroquíes de ELE.
- Figura 45: Errores vocálicos de los aprendientes marroquíes de ELE
- Figura 46: Principales desviaciones consonánticas de los aprendientes marroquíes de ELE.
- Figura 47: Principales desviaciones suprasegmentales de los aprendientes marroquíes de ELE.
- Figura 48: Hipótesis del recipiente fónico de Cantero (1999: 56).
- Figura 49: Sistema vocálico comparado español- AC y ADM.

Figura 50: Parámetros acentuales del AC, el ADM y el español.

Figura 51: Clasificación del ritmo.

Figura 52: Espectrograma y oscilograma de la realización rítmica del enunciado 1 por el informante 37: Sílabas pretónicas [kʷaŋ.ɖo βénʷ].

Figura 53: Espectrograma y oscilograma de la realización rítmica del enunciado 1 por el informante 37: La sílaba tónica [gá:s].

Figura 54: Espectrograma y oscilograma de la realización rítmica del enunciado 1 por el informante 37: Las sílabas postónicas [a βes.].

Figura 55: Espectrograma y oscilograma de la realización rítmica del enunciado “Cuando vengas a visitarme, te llevaré en coche” por el informante 37: La sílaba tónica [tí:r]

Figura 56: Espectrograma y oscilograma de la realización rítmica del enunciado “Cuando vengas a visitarme, te llevaré en coche” por el informante 37.

Figura 57: Espectrograma y oscilograma de la realización rítmica del enunciado “Cuando vengas a visitarme, te llevaré en coche” por el informante nativa.

Figura 57: Espectrograma y oscilograma de la realización rítmica del enunciado “Cuando vengas a visitarme, te llevaré en coche” por el informante nativa.

Figura 58: Espectrograma y oscilograma de la realización rítmica del enunciado “No podemos permitir—afirmaron todos—que nos superen en la ciencia” por el informante 37.

Figura 59: Espectrograma y oscilograma de la realización rítmica del enunciado “No podemos permitir—afirmaron todos—que nos superen en la ciencia” por la informante nativa.

Figura 60: Espectrograma y oscilograma de la realización rítmica del enunciado “Cuando vengas a visitarme, te llevaré en coche” por el informante nativa.

Figura 61: Faltas grafo-fonológicas de los aprendientes marroquíes de ELE.

Figura 62: Hipótesis del Marcado Diferencial de Eckman (1977).

Figura 63: El impacto de las desviaciones relacionadas con las pausas.

Figura 64: Ejemplos ilustrativo de los errores entonativos de aprendientes marroquíes de ELE.

Figura 65: Desviaciones inter e intralingüísticas de los aprendientes marroquíes de ELE.

Figura 66: Comparación de desviaciones ocasionadas por interferencia negativa de la LM y la L1)

Figura 67: Validación de las hipótesis.

Figura 68: Interlengua fónica de los aprendientes marroquíes de ELE.

Figura 69: Errores prioritarios en la corrección fonética.

Figura 70:

Figura 71: Metodología de corrección fonética.

Figura 72: Desviaciones interlingüísticas e intralingüísticas.

Figura 73: Desviaciones interlingüísticas (LM y L1)

Figura: 74: Errores vocálicos de aprendientes marroquíes de ELE.

Figura 75: desviaciones consonánticas de los aprendientes marroquíes de ELE.

Figura 78: Distancia fonémica L2/LM

Figura 79: Distancia suprasegmental L2/LM

Figura 80: Estructura de la investigación en inglés.

Gráficos:

Gráfico 1: Errores de confusión vocálica.

Gráfico 2: Diptongaciones incorrectas.

Gráfico 3: Monoptongaciones incorrectas.

Gráfico 4: Hiatos incorrectos.

Gráfico 5: Triptongaciones incorrectas.

Gráfico 6: Producción incorrecta de la vibrante múltiple /r/ como simple [r].

Gráfico 7: Producción incorrecta de la vibrante múltiple /r/ como simple [r] o como velar [R].

Gráfico 8: Producción incorrecta del fonema interdental fricativo sordo /θ/ como [s].

Gráfico 9: Producción incorrecta del fonema lateral palatal sonoro /ʎ/, como [j].

Gráfico 10: Producción incorrecta del fonema lateral palatal sonoro /ʎ/, como [dʒ].

Gráfico 11: Producción incorrecta del fonema /ɲ/, nasal palatal sonoro, como nasal alveolar sonoro mas i [n+i].

Gráfico 12: Errores relacionados con la acentuación.

Gráfico 13: Desviaciones relacionadas con la estructura silábica del español.

Gráfico 14: Desviaciones relacionadas con la entonación del español.

Gráfico 15: Desviaciones relacionadas con las pausas.

Gráfico 16: Desviaciones relacionadas con el ritmo.

Videos:

Video 1: Video del espectrograma y oscilograma del enunciado "¡Espera un poco!" (Informante 53).

Video 2: Espectrograma y oscilograma del enunciado "¡Trabaja!" (Informante 41).

Video 3: Espectrograma y oscilograma del enunciado "¡Trabaja!" (Informante 39).

Video 4: Espectrograma y oscilograma del enunciado "Quiero salir" (Informante 47).

Video 5: Espectrograma y oscilograma del enunciado "¿Compra usted algo, caballero?" (Informante 53).

Video 6: Espectrograma y oscilograma de la realización rítmica del enunciado "Cuando vengas a visitarme, te llevaré en coche" (Informante 37).

Video 7: Espectrograma y oscilograma de la realización rítmica del enunciado "Cuando vengas a visitarme, te llevaré en coche" por el informante nativa.

Video 8: Espectrograma y oscilograma de la realización rítmica del enunciado "No podemos permitir—afirmaron todos—que nos superen en la ciencia"" (Informante 37).

Video 9: Espectrograma y oscilograma de la realización rítmica del enunciado "No podemos permitir—afirmaron todos—que nos superen en la ciencia"" por la informante nativa.

Video 10: Espectrograma y oscilograma de la realización rítmica del enunciado "Cuando vengas a visitarme, te llevaré en coche" por el informante nativa.

Video 11: Espectrograma y oscilograma de la realización entonativa del enunciado "¿Lo quieres o no lo quieres (Informante 33).

Video 12: Espectrograma y oscilograma de la realización entonativa del enunciado "¿Compra usted algo, caballero?" (Informante 21).

Video 13: Espectrograma y oscilograma de la realización entonativa del enunciado "¿Compra usted algo, caballero?" (Informante 3).

Video 14: Espectrograma y oscilograma de la realización entonativa del enunciado "¿Compra usted algo, caballero?" (Informante 33).

Video 15: Espectrograma y oscilograma de la realización entonativa del enunciado "¿Compra usted algo, caballero?" (Informante 41).

Video 16: Espectrograma y oscilograma de la realización entonativa del enunciado "¿Compra usted algo, caballero?" (Informante 53).

Video 17: Espectrograma y oscilograma de la realización entonativa del enunciado "¿Seguro que viene mañana?" (Informante 22).

Video 18: Espectrograma y oscilograma de la realización entonativa del enunciado "Estoy en casa" (Informante 3).

Video 19: Espectrograma y oscilograma de la realización entonativa del enunciado “Quiero salir” (Informante 3).

Video 20: Espectrograma y oscilograma de la realización entonativa del enunciado “¡Trabaja!” (Informante 22).

Video 21: Espectrograma y oscilograma de la realización entonativa del enunciado “¡Trabaja!” (Informante 49).

Video 22: Espectrograma y oscilograma de la realización entonativa del enunciado “¡Trabaja!” (Informante 53).



ANEXOS

Anexo I:

Modelo de cuestionario

Informante: Choisissez un élément.

Edad: Choisissez un élément.

Sexo: Choisissez un élément.

Centro de estudios: Choisissez un élément.

Curso académico: Choisissez un élément.

Lengua o lenguas maternas: Choisissez un élément.

Además del francés, su primera lengua extranjera, y el español que está estudiando actualmente, ¿conoce otras lenguas extranjeras y/o dialectos marroquíes? ¿Cuáles son? ¿Y cuál es su nivel? Marque una cruz en las casillas correspondientes:

Lenguas y/o dialectos	Nivel elemental	Nivel intermedio	Nivel avanzado	Nivel superior
Inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tarifit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tamazight	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tachelhit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hassaniya	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Por qué ha elegido el español como especialidad en la universidad?

- Para trabajar en la enseñanza ☐
- Para trabajar en el mundo de la traducción y la interpretación ☐
- Para trabajar en el periodismo ☐
- Para trabajar en los medios de comunicación audiovisuales ☐
- Para trabajar en el turismo ☐
- Por interés personal ☐
- Porque no fue admitido en la lengua que me gusta ☐
- Otros motivos. Coméntalos en la línea siguiente:

Cliquez ici pour taper du texte.

¿Antes de acceder a la carrera de Filología Hispánica en la universidad, dónde ha estudiado español? Marque una cruz en las casillas correspondientes:

- En el liceo en Secundaria: Sí ☐ No ☐
- En un colegio privado: Sí ☐ No ☐
- En el Instituto Cervantes: Sí ☐ No ☐
- Clases particulares: Sí ☐ No ☐

¿Durante cuánto tiempo has estudiado español?

Cliquez ici pour taper du texte.

¿Has visitado España o estudiado en ella u otros países de habla hispana? Sí ☐ No ☐

¿En caso afirmativo, cuánto tiempo duró el curso o la visita?

Cliquez ici pour taper du texte.

¿Sueles leer libros o revistas en español? Sí ☐ No ☐

¿Tienes amigos españoles con los que practicar español? Sí ☐ No ☐

¿Ves o escuchas programas de televisión o radio en español? Sí ☐ No ☐

¿Suele escribir en español para mandar correos electrónicos (emails)? Sí ☐ No ☐

¿Cree que el español es una lengua difícil? Sí ☐ No ☐

¿En caso afirmativo, qué aspectos del español le resultan más difíciles?

- La pronunciación: Sí ☐ No ☐
- La gramática: Sí ☐ No ☐
- La ortografía: Sí ☐ No ☐
- La expresión escrita: Sí ☐ No ☐
- La expresión oral: Sí ☐ No ☐
- La comprensión escrita: Sí ☐ No ☐
- La comprensión oral: Sí ☐ No ☐
- Otros aspectos. Coméntelos en la línea siguiente:

Cliquez ici pour taper du texte.

¿Qué piensa de la pronunciación?

- ¿Es importante la pronunciación para comunicarse en una lengua? Sí ☐ No ☐
- ¿Es importante para que le entiendan? Sí ☐ No ☐
- ¿Y para que usted los entienda? Sí ☐ No ☐

¿Le parece importante mejorar la pronunciación?

☐ No me parece importante mejorar la pronunciación. La gente me entiende sin problemas.

☐ Me gusta mi acento. No quiero hablar como un nativo.

¿A qué obstáculos fonéticos (relacionados con la pronunciación) se ha enfrentado al aprender esta lengua? Marque una cruz en las casillas correspondientes:

☐ La pronunciación de ciertos sonidos como (Indique los que le cuestan mucho pronunciar):

[A] ☐ [E] ☐ [I] ☐ [O] ☐ [U] ☐

[C] ☐ [S] ☐ [Z] ☐ [CH] ☐ [G] ☐ [H] ☐ [Ñ] ☐

[LL] ☐ [Y] ☐ [R] ☐ [RR] ☐ [V] ☐ [X] ☐

☐ La pronunciación de ciertas palabras parecidas que se diferencian solo en los pares de vocales siguientes (Indique los que le cuestan mucho pronunciar):

- e/i, como piso/peso, etc. Sí ☐ No ☐
- o/u, como puso/poso, etc. Sí ☐ No ☐

☐ La pronunciación de ciertas palabras parecidas que se diferencian solo en los pares de consonantes siguientes (Indique los que le cuestan mucho pronunciar):

- ll/y, como ralla/raya
- r/rr, como pero /perro Sí ☐ No ☐
- c/s/z, como ceso/seso, asada/ azada Sí ☐ No ☐
- p/b, como poca / boca Sí ☐ No ☐
- b/v, como baca/vaca Sí ☐ No ☐

☐ La pronunciación de los diptongos.

☐ La pronunciación de los triptongos.

☐ La pronunciación de los hiatos.

☐ La entonación de las frases interrogativas.

☐ La entonación de las frases exclamativas.

☐ La entonación de las frases imperativas.

☐ La localización de la sílaba tónica (donde recae el acento).

☐ Hablar rápido como los españoles.

☐ No sé cuáles son mis problemas de pronunciación. No me doy cuenta de ellos.

¿Ha notado algunas diferencias en la pronunciación entre el árabe y el español?

Sí ☐ No ☐

¿Las puede indicar brevemente?

Cliquez ici pour taper du texte.

Otros aspectos. Coméntalos en las líneas siguientes:

Cliquez ici pour taper du texte.

Respecto a la ortografía del español, ¿qué aspectos del español le resultan más difíciles?

- ☐ La acentuación.
- ☐ La puntuación.
- ☐ Ciertas letras que se pronuncian casi parecidas como la g y la j, la ll y la y, la s y la c, etc.
- ☐ Las formas homónimas, es decir, aquellas palabras que se pronuncian igual pero que se escriben de forma distinta; como baca y vaca, por qué, porque y porque, etc.
- ☐ Otros aspectos. Coméntelos en las líneas siguientes:

Cliquez ici pour taper du texte.

¿En secundaria ha recibido clases de pronunciación? Sí ☐ No ☐

¿En caso afirmativo, qué ha recibido clases de pronunciación ha recibido?

- ☐ El alfabeto.
- ☐ La pronunciación de los diptongos.
- ☐ La pronunciación de los triptongos.
- ☐ La pronunciación de los hiatos.
- ☐ La entonación.
- ☐ La acentuación.
- ☐ Ninguno de estos contenidos.

Anexo II:

Alfabeto fonético internacional

EL ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL (actualizado en 2005)

CONSONANTES (INFRAGLOTALES)

	LABIAL		CORONAL				DORSAL			RADICAL		GLOTTAL
	BILABIAL	LABIODENTAL	DENTAL	ALVEOLAR	POSTALVEOLAR	RETROFLEJA	PALATAL	VELAR	UVULAR	FARINGEA	EPIGLOTTAL	
NASAL	m	ɱ	n			ɳ	ɲ	ŋ	ɴ			
OCLUSIVA	p b	ɸ β	t d			ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ	ʔ
FRICATIVA	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	ħ ʕ	h ɦ
APROXIMANTE		ʋ	ɹ			ɻ	j	ɰ	ʁ			
VIBRANTE MÚLTIPLE	B		r						R		ʀ	
VIBRANTE SIMPLE		ʋ̹	ɾ			ɽ						
FRICATIVA LATERAL			ɬ ɮ			ɬ ɮ	ʎ	ɭ				
APROXIMANTE LATERAL			l			ɭ	ʎ	ɭ				
VIBR. SIMPLE LATERAL			ɭ			ɭ						

Las consonantes alineadas a la izquierda son sordas, las alineadas a la derecha sonoras. Las casillas en gris son articulaciones consideradas imposibles.

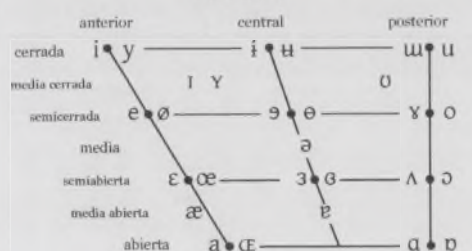
CONSONANTES (SUPRAGLOTALES)

CLIC	IMPLOSIVA	EYECTIVA
◌ bilabial	ɓ bilabial	ʼ como en:
dental	ɗ dental / alveolar	pʼ bilabial
! (post)alveolar	f palatal	tʼ dental / alveolar
‡ palatoalveolar	ɡ velar	kʼ velar
lateral alveolar	ɠ uvular	sʼ fricativa alveolar

CONSONANTES (COARTICULADAS)

- ʍ fricativa labiovelar sorda
 ʋ aproximante labiovelar sonora
 ɥ aproximante labiopalaal sonora
 ɕ fricativa alveopalatal sorda
 ʑ fricativa alveopalatal sonora
 ɥ y x simultáneas
 kp ts Africadas y dobles articulaciones pueden representarse con dos símbolos atados con una cuña

VOCALES



Las vocales a la izquierda del punto son no labializadas, las de la derecha son labializadas

SUPRASEGMENTALES

- ˈ acento principal ˊ acento extra
 ˌ acento secundario
 ː larga ˑ semilarga
 ˑ corta ː breve
 ˑ rotura silábica ˑ enlace
 ˑ grupo menor (pie)
 ˑ grupo mayor (entonación)
 ↗ ascenso global ↘ descenso global

TONO

- NIVEL CONTORNO
 ˥ extra alto ˩ ascendente
 ˨ alto ˨ descendente
 ˨ medio ˨ ascendente alto
 ˨ bajo ˨ ascendente bajo
 ˨ extra bajo ˨ descendente alto
 NIVELACIÓN ˨ descendente bajo
 ˩ ascendente
 ˩ descendente
 ˩ ascendente

DIACRÍTICOS En algunos pueden aparecer arriba: ʰ (tendencia fricativa), ʙ (sonora mate), ʷa (ataque glotal), ʷ (schwa epentético), ʷ (diptongación)

SILABICIDAD Y TENDENCIA		FONACIÓN		ARTICULACIÓN PRIMARIA		ARTICULACIÓN SECUNDARIA	
ɹ n	silábica	ɹ ɹ	ensordecida	ɹ ɹ	dental	ɹʷ ɹʷ	más labializada
ɹ ɹ	no silábica	ɹ ɹ	sonorizada	ɹ ɹ	apical	ɹʲ ɹʲ	menos labializada
ɹʰ ɹʰ	aspirada	ɹʰ ɹʰ	sonora mate	ɹʰ ɹʰ	laminal	ɹʰ ɹʰ	nasalizada
ɹⁿ	tendencia nasal	ɹⁿ ɹⁿ	sonora estridente	ɹⁿ ɹⁿ	avanzada	ɹⁿ ɹⁿ	rotacismo
ɹˡ	tendencia lateral	ɹˡ ɹˡ	estridente	ɹˡ ɹˡ	retraída	ɹˡ ɹˡ	base de la lengua avanzada
ɹʳ	tendencia no audible	ɹʳ ɹʳ	linguolabial	ɹʳ ɹʳ	centralizada	ɹʳ ɹʳ	base de la lengua retraída
ɹ β	descenso lingual (β es aproximante bilabial)	ɹ ɹ		ɹ ɹ	ascenso lingual (ɹ es fricativa alveolar sonora no sibilante)		

Anexo III: Tabla de equivalencias AFI-RFE.

Anexo III: Cuadro de equivalencias entre el sistema AFI (2005) y del ARFE (1999)

FONEMAS	ALÓFONOS	CONTEXTO	AFI	RFE
/a/ "abierta" "central"	velarizada	<ul style="list-style-type: none"> Seguida de /u/, /o/, /x/: <i>auge, aorta, ajo</i> Seguida de /l/ en sílaba trabada: <i>alma</i> 	[a]	[a]
	nasalizada	<ul style="list-style-type: none"> Entre consonantes nasales: <i>mano</i> Tras pausa y seguida de nasal: <i>antes</i> 	[ã]	[ã]
	central	Resto de contextos	[a]	[a]
/e/ "semicerrada" "anterior"	abierta	<ul style="list-style-type: none"> En contacto con /r/ (excepto si al mismo tiempo está trabada por /m, n, s, d, θ/): <i>redes, berro</i> Seguida de /x/: <i>lejos</i> En el diptongo /ei/: <i>ceiba</i> En sílaba trabada, excepto por /m, n, s, d, θ/: <i>afecto, elfo, concepto, verso</i> 	[e]	[e]
	nasalizada	<ul style="list-style-type: none"> Entre consonantes nasales: <i>menta</i> Tras pausa y seguida de nasal: <i>entrar, emú</i> 	[ẽ]	[ẽ]
	semicerrada	Resto de contextos: <i>mente, sed, renta</i>	[e]	[e]
/o/ "semicerrada" "posterior"	abierta	<ul style="list-style-type: none"> En contacto con /r/: <i>borrar, rosa</i> Seguida de /x/: <i>hoja</i> En el diptongo /oi/: <i>soy</i> En sílaba trabada: <i>contra</i> en el contexto /a/ + /ó/ + /l, r/: <i>ahora, la hora, la ola</i> 	[o]	[o]
	nasalizada	<ul style="list-style-type: none"> Entre consonantes nasales: <i>mono</i> Tras pausa y seguida de nasal: <i>hombre</i> 	[õ]	[õ]
	semicerrada	Resto de contextos	[o]	[o]
/i/ "cerrada" "anterior"	abierta	<ul style="list-style-type: none"> En contacto con /r/: <i>risa, esbirro</i> Seguida de /x/: <i>alijo, aborigen</i> En sílaba trabada: <i>cinco</i> 	[i]	[i]
	semiconsonante (aproximante)	Seguida de vocal en diptongo: <i>cielo</i>	[j]	[j]
	semivocal	Precedida de vocal en diptongo: <i>aire</i>	[ɨ]	[ɨ]
	nasalizada	<ul style="list-style-type: none"> Entre consonantes nasales: <i>domingo</i> Tras pausa y seguida de nasal: <i>inicio, índice</i> 	[ĩ]	[ĩ]
	cerrada	Resto de contextos	[i]	[i]
/u/ "cerrada" "posterior"	abierta	<ul style="list-style-type: none"> En contacto con /r/: <i>runa, currar</i> Seguida de /x/: <i>bruja</i> En sílaba trabada: <i>punta, susto</i> 	[u]	[u]
	semiconsonante (aproximante)	Seguida de vocal en diptongo: <i>duelo</i>	[w]	[w]
	semivocal	Precedida de vocal en diptongo: <i>auge</i>	[ɯ]	[ɯ]
	nasalizada	<ul style="list-style-type: none"> Entre consonantes nasales: <i>mundo</i> Tras pausa y seguida de nasal: <i>humano, hundir</i> 	[ũ]	[ũ]
	cerrada	Resto de contextos	[u]	[u]

FONEMAS	ALÓFONOS	CONTEXTO	AFI	RFE
/p/ "oclusiva" "sorda" "bilabial"		▪ Inicio de sílaba: <i>pasa, repaso, prisa</i>	[p]	[p]
/t/ "oclusiva" "sorda" "dental"	Dental	▪ Inicio de sílaba: <i>taza, petaca, traca</i>	[t]	[t]
	Interdental	▪ Precedido de /θ/: <i>azteca</i>	[t̪]	[t̪]
/k/ "oclusiva" "sorda" "velar"		▪ Inicio de sílaba: <i>queso, caso, kilómetro, pescado, meñique, cráneo</i>	[k]	[k]
/b/ "oclusiva" "sonora" "bilabial"	Oclusiva	▪ Posición inicial absoluta o tras pausa: <i>bodega</i> ▪ Tras /N/: <i>ambos</i>	[b]	[b]
	Fricativa o Aproximante	▪ Resto de contextos: <i>habano, selva</i>	[β]-[β̞]	[β̞]
/d/ "oclusiva" "sonora" "dental"	Oclusiva	▪ Inicial absoluta o tras pausa: <i>duna</i> ▪ Tras /N/ y /L/: <i>hindú, aldea</i>	[d]	[d]
	Fricativa o Aproximante	▪ Resto de contextos: <i>cada</i>	[ð]-[ð̞]	[ð̞]
/g/ "oclusiva" "sonora" "velar"	Oclusiva	▪ Inicial absoluta o tras pausa: <i>gato, guepardo</i> ▪ Tras /N/: <i>tango</i>	[g]	[g]
	Fricativa o Aproximante	▪ Resto de contextos: <i>alga, pagano</i>	[ɣ]-[ɣ̞]	[ɣ̞]
/f/ "fricativa" "sorda" "labiodental"			[f]	[f]
/θ/ "fricativa" "sorda" "interdental"	Sonora	▪ Final de sílaba + consonante sonora: <i>jazmín</i>	[θ̞]	[z̞]
	Sorda	▪ Resto de contextos: <i>zumbar, ciencia</i>	[θ]	[θ]
/s/ "fricativa" "sorda" "ápicoalveolar"	Sorda	▪ Inicial de sílaba: <i>sirena</i> ▪ Final de sílaba + cons. sorda distinta de /t/: <i>después</i>	[s]	[s]
	Sorda dentalizada	▪ Final de sílaba + /t/: <i>destino</i>	[s̺]	[s̺]
	Sonora	▪ Final de sílaba + cons. sonora distinta de /d/: <i>abismo</i>	[z]	[z]
	Sonora dentalizada	▪ Final de sílaba + /d/: <i>desden</i>	[z̺]	[z̺]

FONEMAS	ALÓFONOS	CONTEXTO	AFI	RFE
/j/ "fricativa" "sonora" "palatal"	Africada-oclusiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inicial absoluta o tras pausa: <i>ya, yo, hierro, hielo</i> (en pronunciación lenta o enfática) ▪ /N/ o /L/ + /j/: <i>cónyuge, el hielo</i> 	[dʒ]-[j]	[y]
	Fricativa o aproximante	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resto de contextos: <i>rayo</i> 	[j]-[j.]	[y]
/x/ "fricativa" "sorda" "velar"	Uvular	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ante /u, o/: <i>lujo, conjuro</i> 	[χ]	
	Velar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resto de casos: <i>jamás, gente, anginas, ángel</i> 	[x]	[x]
/tʃ/ "africada" "sorda" "palatal"		<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>guanche, champú</i> 	[tʃ]	[tʃ]
/m/ "nasal" "sonora" "bilabial"		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inicio de sílaba: <i>muralla, amor</i> 	[m]	[m]
/n/ "nasal" "sonora" "alveolar"		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inicio de sílaba: <i>novela, canica</i> 	[n]	[n]
/ɲ/ "nasal" "sonora" "palatal"		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inicio de sílaba: <i>ñora, ñoño</i> 	[ɲ]	[ɲ]
/l/ "aproximante lateral" "sonora" "alveolar"	Alveolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inicio de sílaba: <i>luna, salud</i> ▪ Resto de casos: <i>plenitud</i> 	[l]	[l]
	Palatal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posición final + /tʃ, ʃ, ʎ, ɲ/: <i>colcha, el hielo, el llavero, el ñu</i> 	[ɭ]	[ɭ]
	Interdental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posición final + /θ/: <i>alza, dulce</i> 	[ɮ+]	[ɮ]
	Dental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posición final + /t, d/: <i>asalto, balda</i> 	[ɮ]	[ɮ]
/ʎ/ "aproximante lateral" "sonora" "palatal"		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inicio de sílaba: <i>llena, amarillo</i> ▪ Intervocálica: <i>calle</i> 	[ʎ]	[ʎ]
/r/ "vibrante" "múltiple" "sonora" "alveolar"		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervocálica en interior de palabra: <i>parra</i> ▪ Inicial de palabra: <i>ron</i> ▪ Precedida de /N/, /V/, /s/: <i>enredo, milrayas, israelí</i> ▪ Primer elemento de la raíz tras un prefijo: <i>ab-rogar</i> 	[r]	[r]
/ɾ/ "vibrante" "simple" "sonora" "alveolar"		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervocálica en interior de palabra: <i>para</i> ▪ Tras /p, t, k, b, d, g, f/: <i>petróleo, trozo, prisa, frágil</i> 	[ɾ]	[ɾ]

ARCHIFONEMAS	ALÓFONOS	CONTEXTO	AFI	RFE
/B/ "labial" neutralización de /p/ y /b/	Fricativa, aproximante u oclusiva (esta en registro formal)	▪ Final de sílaba: <i>adepo, ábside</i>	[β]-[β,]- [p]-[b]	[b]-[p]- [b]
/D/ "dental" neutralización de /t/ y /d/	Fricativa, aproximante u oclusiva (esta en registro formal)	▪ Final de sílaba: <i>atmósfera, sed</i>	[t]-[ð]- [ð,]-[θ]- [d]	[t]-[ð]- -[θ]-[d]
/G/ "velar" neutralización de /k/ y /g/	Fricativa, aproximante u oclusiva (esta en registro formal)	▪ Final de sílaba: <i>actuar, agnóstico</i>	[ɣ]-[ɣ,]- [k]-[g]	[g]-[k]- [g]
/N/ "nasal" neutralización de /m/ y /n/	Bilabial	▪ Final de sílaba + /p, b, m/: <i>implorar, un plus, un vaso, inmediato</i>	[m]	[m]
	Labiodental	▪ Final de sílaba + /f/: <i>ánfora, anfibio</i>	[ɱ]	[ɱ]
	Dental	▪ Final de sílaba + /t, d/: <i>ante, andén</i>	[n̪]	[n̪]
	Interdental	▪ Final de sílaba + /θ/: <i>rancio</i>	[n+]	[n̪]
	Palatal	▪ Final de sílaba + /tʃ, ʃ, ʎ, ɲ/: <i>anchoa, enyesar, conllevar, un ñu</i>	[nʲ]	[ɲ]
	Velar	▪ Nasal + /g, k, x/: <i>cíngaro, anca, berenjena</i>	[ŋ]	[ŋ]
	Alveolar	▪ Resto de contextos	[n]	[n]
/L/ "lateral" neutralización de /l/ y /ʎ/	Palatal	▪ Posición final + /tʃ, ʃ, ʎ, ɲ/: <i>colcha, el hielo, el llavero, el ñu</i>	[lʲ]	[ʎ]
	Interdental	▪ Posición final + /θ/: <i>alza, dulce</i>	[l+]	[ʎ]
	Dental	▪ Posición final + /t, d/: <i>asalto, balda</i>	[l̪]	[ʎ]
	Alveolar	▪ Resto de casos: <i>plenitud</i>	[l]	[l]
/R/ "vibrante" neutralización de /r/ y /r̄/	Múltiple	▪ Inicial de palabra: <i>ron</i> ▪ Precedida de /N/, /L/, /s/: <i>enredo, milrayas, israelí</i>	[r]	[r̄]
	Simple	▪ Resto de casos: <i>petróleo</i>	[r]	[r]
	Simple o múltiple	▪ Final de sílaba	[r]-[r]	[r]-[r̄]

CONTEXTO	ALÓFONOS AFI	ALÓFONOS RFE
Consonante + y + consonante: <i>venga a llover y llover</i>	[i]	[i]
Vocal + y + vocal: <i>una y otra vez</i>	[j]-[j.]	[y]
Consonante /d, s, θ/ ([z] y [θ]) + y + vocal: <i>ejemplo de pulcritud y austeridad, nueces y avellanas, la actriz y el cantante</i>	[j]-[j.]	[y]
Consonante distinta de /s, d, θ/ + y + vocal: <i>ayer y hoy</i>	[j]	[i]
Vocal + y + consonante: <i>llegó y marchó en seguida</i>	[j]	[j]
Pausa + y + vocal tónica: <i>Y hoy empiezan las vacaciones</i>	[d ₃]	[y]

Grafía 'x' (fonológicamente /Gs/):

x + consonante: [s] en la variante que corresponda. P.e. *extraño*

x + vocal: [ʝs]-[ʝ.s]-[ks] / [ɐs]. P.e. *exigente*

Anexo IV:
**Actividades de pronunciación en el libro de texto “*Hola
compañeros*”**

¡Hola, compañeros!

Curso de Español Lengua Extranjera

Tercero Colegial

Elaborado por

Med. Najib ADOUA

Inspector principal (Coordinador)

Mohamed FARAJI

Profesor de español

Dr. Mohamed LAAROUSSI

Profesor de español

Libro del Alumno



Librerie AL OUMA

15, Rue AL IAM KASTALANI

Tél : 022 31 89 - Fax : 022 30 65 69

E-mail : alouma@iam.net.ma

Prólogo

Este manual de español -lengua extranjera- pretende ofrecer a los alumnos marroquíes de Enseñanza Colegial un espacio vivo y asequible para empezar su andadura en el aprendizaje de la lengua española. Por eso hemos procurado que las muestras de lengua ofrecidas sean sencillas y claras. Nuestras pretensiones didácticas han sido las siguientes:

- satisfacer básicamente las necesidades comunicativas y lingüísticas del alumno,
- dotarle de los mecanismos fundamentales para desenvolverse con soltura en diferentes situaciones de comunicación,
- capacitarle para abrirse a la cultura hispánica partiendo de la suya propia, y a partir de ahí, aprender a convivir con otras formas de ser, asimilando bien las diferencias.

Este manual se articula en torno a seis unidades. Cada unidad consta de dos ámbitos y de un apartado para la autoevaluación. Cada ámbito combina unas muestras de lengua y una serie de apartados que tratan aspectos comunicativos, gramaticales, léxicos y culturales, éstos reforzados por un texto de lectura.

El manual, por otro lado, opta por personajes puntuales que aparecen a lo largo de las seis unidades, y cuyo papel principal es vehicular el proceso de aprendizaje.

Este manual sigue una metodología activa y participativa, concediendo mayor protagonismo al alumno, sin perder de vista el valioso asesoramiento didáctico del profesor. Se caracteriza, asimismo, por una flexibilidad de uso de los contenidos; lo cual implica que el orden propuesto no supone un tratamiento lineal de los mismos.

Esperamos que el manual ése sirva de soporte didáctico para que los alumnos aprendan a hablar español y, sobre todo, para que descubran y aprecien lo rica y viva que es la lengua de Miguel de Cervantes.

Los autores



ÍNDICE

Unidad	Competencias	Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos	Contenidos culturales
I. ¿Y tú quién eres?	<ul style="list-style-type: none"> - Identificarse e identificar a otra persona - Intercambiar datos personales oralmente y por escrito 	<ul style="list-style-type: none"> - Saludar - Presentarse - Alegrarse de conocer a una persona - Deletrear nombres - Preguntar por la identidad - Pedir confirmación de información - Hablar/ preguntar por la nacionalidad, el origen, la edad, la profesión 	<ul style="list-style-type: none"> - El alfabeto español - Signos de interrogación y exclamación - El presente de indicativo de: llamarse, ser, estar, trabajar, tener (1ª, 2ª y 3ª personas de singular) - Pronombres personales-sujeto (yo, tú, él, ella, usted) - Los interrogativos (cómo, quién, cuál, qué, dónde) - Gentilicios - Adjetivos posesivos (mi, tu, su) - Numerales cardinales (0-30) - Léxico (profesiones) 	<ul style="list-style-type: none"> - Personajes famosos - Nombres y apellidos de españoles (un/ dos nombres y dos apellidos)
II. Vivir en familia	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar datos sobre relaciones familiares - Describir a una persona 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar a una persona - Pedir información sobre la familia - Pedir la descripción de una persona - Hablar de rasgos físicos y de carácter - Pedir opinión - Expresar admiración 	<ul style="list-style-type: none"> - Pronombres demostrativos (éste, ésta) - El presente de indicativo de: vivir, estudiar, trabajar, levantarse - Preposiciones "en, con" - Los interrogativos: cuántos/as - La frase exclamativa - Artículos determinados e indeterminados - El número (singular/ plural) - Uso de ser y estar - El superlativo con "muy + adjetivo" - La antonimia (adjetivos) - Léxico (partes del cuerpo humano) 	<ul style="list-style-type: none"> - Fiestas españolas - Cristóbal Colón - Puerta del Sol - Los Reyes Magos - El turrón
III. ¿Y tú dónde vives?	<ul style="list-style-type: none"> - Describir la casa, el aula - Situar objetos y cosas - Leer y comprender un anuncio de venta 	<ul style="list-style-type: none"> - Llamar la atención de una persona - Preguntar por el domicilio - Ubicar y describir la casa, la habitación, el aula - Indicar tamaño o forma 	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura gramatical de la expresión de admiración - Uso de la conjunción "pero" - Los marcadores espaciales (encima de, entre ...) - Uso de "está/ están/ hay" - El presente de indicativo de "estar" (1ª, 2ª y 3ª personas de plural) - Los adjetivos de cantidad (mucho/a, bastante, poco/a ...) - Léxico (muebles, utensilios y objetos de la casa y del aula) 	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliario de una casa española

IV. ¿Tienes hora?	<ul style="list-style-type: none"> - Usar y hablar de nociones temporales (fecha, día, mes, estación, año) - Hablar de hábitos y planes 	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntar/ indicar la hora - Preguntar por el tiempo de un hecho - Felicitar a una persona - Secuenciar actividades - Preguntar/ informar sobre actividades habituales o futuras - Expresar costumbre - Condicionar la realización de una actividad - Secuenciar actividades 	<ul style="list-style-type: none"> - Los interrogativos (cuándo, qué) - El presente de indicativo de verbos regulares e irregulares (2ª y 3ª conjugaciones: ir, hacer, empezar, soler, volver, saber, cumplir, querer...) - Estructuras: soler + infinitivo; ir a + infinitivo - La condición simple (si + presente de indicativo + presente de indicativo) - Léxico (los días, los meses, las estaciones) 	<ul style="list-style-type: none"> - Canción del cumpleaños - Refranes relacionados con el tiempo
V. De paseo por la ciudad	<ul style="list-style-type: none"> - Informar(se) sobre lugares - Leer planes y ubicar establecimientos 	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntar/ pedir información sobre un lugar - Dar indicaciones - Expresar evidencia - Pedir repetición o aclaración - Dar/ devolver las gracias - Invitar a una persona - Apreciar/ estimar algo - Descartar algo a una persona 	<ul style="list-style-type: none"> - Adverbios de lugar (aquí, allí, cerca, lejos) - El imperativo (tú/ usted) - Los numerales cardinales (10-100) y ordinales (1º- 6º) - Los adverbios "también/ tampoco" - La estructura "estar + gerundio" - Léxico (nombres de espacios públicos, ciudades, monumentos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Iberia (compañía española de transporte aéreo) - Mapa turístico de Marruecos - Mapa turístico de España - Datos sobre la ciudad de Granada
VI. ¿Y esto cuánto vale?	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolverse en situaciones de compra-venta - Intercambiar opinión e información sobre artículos y productos 	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer ayuda - Preguntar/ pedir un artículo/ el precio/ la cuenta - Expresar cantidad - Atender a una persona - Hablar de colores, talla, ... - Pedir la opinión de una persona - Valorar positiva o negativamente algo - Expresar indecisión - Regalar algo - Expresar gustos 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de la forma verbal «quería» - Los pronombres complemento directo (lo, la, los, las) - Las preposiciones: con, sin, de - Conjugación de "gustar" y "parecer" - Léxico (alimentos, prendas, colores...) 	<ul style="list-style-type: none"> - El Corte Inglés - Banderas de Marruecos y países hispanohablantes - Las rebajas

Anexo V:

Actividades de pronunciación en el libro de texto “*Español para progresar*”

ESPAÑOL

PARA PROFESAR

**Primer año
de bachillerato**

Asmaâ S'HOULI, *Profesora de español*
Fatima RAMDANE, *Ex-Inspectora principal de español*
Saâdia JARIF, *Profesora de español*

**Libro
del alumno**

1^{re} Edition 2006

مطبعة المعارف الجديدة



IMPRIMERIE EL MAARIF AL JADIDA

CE LIVRE EST EN VENTE
à la Librairie Livre Service
2010 - 2011
Tél: 0522.26.23.72 / 0522.47.30.89
Fax: 0522.29.95.42 - CASABLANCA

PRESENTACIÓN

Español para progresar es un manual de español como segunda lengua extranjera ; está destinado a los alumnos de 1º año de bachillerato. Viene como respuesta a las recomendaciones de la Carta Nacional de Educación y Formación. El libro ha sido elaborado de acuerdo con los objetivos previstos en el currículo y en las orientaciones pedagógicas.

Español para progresar consta de 8 unidades con un material actual y variado. Cada unidad empieza con una presentación de los objetivos y termina con dos apartados, un apartado llamado *Lo sabías* donde se proponen actividades socioculturales y otro que está dividido en dos partes. Una se titula *A ver si te acuerdas* donde se evalúan los progresos realizados. La otra que se llama *Mi diario* donde se implica al alumno en la valoración de sus propias adquisiciones. La primera lección de la primera unidad empieza con *Para romper el hielo* que no es más que un pretexto para charlar, para refrescar la memoria y para que el/la profesor/a tenga una idea del nivel de español de sus alumnos.

La mayoría de las lecciones empiezan con *Para empezar* donde se pretende que el alumno aprenda las palabras y expresiones necesarias antes de pasar a la fase de comprensión y expresión. Para trabajar la comprensión auditiva, se le pide al alumno que cierre el libro y que escuche a su profesor/a.

Observa y Aprende más cumplen la función de conceptualizar una regla gramatical o de presentar unas nuevas expresiones de interés. *Recuerda* alude a lo adquirido anteriormente en Tronco Común.

Ante las dificultades que encuentran nuestros alumnos para realizar correctamente algunos fonemas vocálicos y consonánticos del español, se ha añadido un cuadro de *Para pronunciar* donde se cuenta con la ayuda del/la profesor/a para que preste una particular atención a la pronunciación de los sonidos típicamente hispanos.

Al final del libro se han incluido unas tablas con la conjugación de verbos irregulares.

Los objetivos esenciales de este manual son :

- Consolidar y potenciar la competencia comunicativa en los alumnos desarrollando destrezas como la comprensión, la expresión oral y escrita y la interacción.
- Mostrar que la lengua y la cultura son aspectos indisolubles.
- Aumentar la motivación del alumno con diferentes actividades.
- Favorecer el trabajo cooperativo, en parejas y en grupo, respetando las opiniones ajenas y justificando las propias.
- Favorecer en el estudiante la conciencia de su forma de aprender y desarrollar la responsabilidad con respecto a su aprendizaje, reflexionando sobre sus adelantos y reconociendo sus necesidades para llegar a su propia autoevaluación.

La comisión espera que este manual sea útil, tanto para el/la profesor/a en su tarea docente como para el/la alumno/a.

La comisión

ÍNDICE

Unidad	Competencias pragmáticas	Contenidos lingüísticos	Fonética	Contenidos socioculturales
Unidad 1 : <i>Así somos, ni más ni menos</i> P. 6	<ul style="list-style-type: none"> • Resaltar cualidades y defectos. • Describir características personales. • Expresar sentimientos y estados de ánimo. 	<ul style="list-style-type: none"> • La comparación. • Algunos usos de <i>ser</i> y <i>estar</i>. • El presente de indicativo. • El adjetivo calificativo. • Los prefijos. 	<ul style="list-style-type: none"> • /o/ /u/ 	<ul style="list-style-type: none"> • Enrique Iglesias. • Usos y costumbres. • La población de América Latina.
Unidad 2 : <i>Mundo laboral</i> P. 22	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar de algunas profesiones. • Comprender ofertas de empleo. • Redactar una solicitud de trabajo. • Escribir un currículum vitae. • Manejarse en una entrevista de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar la impersonalidad. • Repaso de los pasados. • El pronombre relativo <i>que</i> / <i>quien</i> / <i>quienes</i>. • Expresar la obligación. • Informar del punto de partida de una actividad. • La enclisis del pronombre personal. • El imperativo afirmativo y negativo. • Los sufijos. 	<ul style="list-style-type: none"> • /e/ /i/ 	<ul style="list-style-type: none"> • El artículo 35 de la constitución española. • La situación de la mujer latinoamericana. • El desempleo. • El trabajo forzoso.
Unidad 3 : <i>Campo y ciudad</i> P. 36	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar de las faenas campesinas. • Describir el campo y la ciudad. • Hablar de los inconvenientes y las ventajas del campo y la ciudad. • Hablar de los aspectos urbanísticos y de las chabolas. • Expresar acuerdo y desacuerdo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar la opinión con indicativo y subjuntivo. • El presente de subjuntivo de los verbos regulares e irregulares. • El pretérito perfecto de subjuntivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • /s/ /z/ 	<ul style="list-style-type: none"> • El maíz como uno de los productos agrícolas de América Latina. • Los pueblos jóvenes en América Latina. • La capital azteca.
Unidad 4 : <i>Protejamos el medioambiente</i> P. 50	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender un mapa meteorológico. • Hablar de las alteraciones del clima. • Comprender y producir anuncios para la protección del medioambiente. • Redactar eslóganes sobre medioambiente. • Hacer predicciones. • Dar consejos. 	<ul style="list-style-type: none"> • El futuro. • Aconsejar + <i>que</i> + subjuntivo. • Verbos de sentimiento + <i>que</i> + subjuntivo. • Para + infinitivo. • Para <i>que</i> + subjuntivo. • La condición : <i>Si</i> + presente + futuro. • Acabar + gerundio. • La expresión de la causa. • Los marcadores causales. 	<ul style="list-style-type: none"> • /v/ /d/ 	<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos ecologistas.

ÍNDICE

Unidad	Competencias pragmáticas	Contenidos lingüísticos	Fonética	Contenidos socioculturales
Unidad 5 : <i>El tráfico</i> P. 64	<ul style="list-style-type: none"> Hablar de los problemas de tráfico. Conocer y respetar el código de la circulación. Hablar de los accidentes de circulación. Proponer soluciones a este problema. Sensibilizar a la gente. 	<ul style="list-style-type: none"> La voz pasiva. La obligación. El futuro de probabilidad. La prohibición. 	<ul style="list-style-type: none"> /h/ /h/ 	<ul style="list-style-type: none"> El nuevo carné por puntos en España. El código de la circulación.
Unidad 6 : <i>Juventud divino tesoro</i> P. 78	<ul style="list-style-type: none"> Hablar de estudios. Hablar de carreras universitarias. Dar consejos. Hablar del futuro. Expresar finalidad. Transmitir órdenes. Transmitir preguntas. Expresar concesión. Reaccionar. Pedir opinión. 	<ul style="list-style-type: none"> Te aconsejo que + subj. Te recomiendo que + subj. Es mejor que + subj. El condicional. Yo que tú + condicional Cuando + indicativo. Cuando + subjuntivo. Aunque + indicativo. Aunque + subjuntivo. ¡Qué lástima! / ¡qué pena!... Estilo directo/indirecto. 	<ul style="list-style-type: none"> /r/ /rr/ 	<ul style="list-style-type: none"> El botellón. La juventud latinoamericana en cifras. El precio de fumar.
Unidad 7 : <i>El gusto está en la variedad</i> P. 92	<ul style="list-style-type: none"> Expresar gustos y preferencias. Justificarlos. Expresar cantidad. Expresar deseos. Leer y comentar una programación. Expresar opiniones y juicios. Argumentar. Transmitir mensajes. 	<ul style="list-style-type: none"> La mayoría de + singular. Algunos + plural. Casi todos + plural. Me gustaría + infinitivo. Los conectores de argumentación. El imperfecto de subjuntivo. 	<ul style="list-style-type: none"> /p/ /b/ 	<ul style="list-style-type: none"> La salsa. Los juegos de azar.
Unidad 8 : <i>¡Felices vacaciones!</i> P. 108	<ul style="list-style-type: none"> Comprender y elaborar anuncios publicitarios sobre vacaciones. Leer, comprender y elaborar folletos turísticos. Pedir y recibir información en una agencia de viajes. 	<ul style="list-style-type: none"> El imperativo negativo (consolidación). Ser y estar (consolidación). El superlativo. Llevar + gerundio. El contraste de los tiempos del pasado. La condición : <ul style="list-style-type: none"> - Si + presente + futuro. - Si + imperfecto de subj. + condicional. Por y para. 	<ul style="list-style-type: none"> [x] 	<ul style="list-style-type: none"> Vacaciones en España, en América Latina y en Marruecos.

LECCIÓN 1

Oficio quita vicio

1. ¿A qué se dedican?



1.1. Di qué hace.

Ejemplo : □ Es pintor ¿qué hace?
♦ Pinta cuadros.

1.2. Representa con mímica una profesión ; tus compañeros deben adivinarla.

OBSERVA

Significado del sufijo -ero/a :

cocinero/a ; lechero/a ; panadero/a significa persona que realiza una acción ; en este caso persona que cocina, que vende leche ; pan...

Otros sufijos que significan profesión

-ario/a : empresario/a
-ista : taxista, pianista, futbolista
-in/ina : bailarín/bailarina
-dor /a : narrador/a ; vendedor/a

1.3. En dos grupos, cerrad el libro y preparad 10 preguntas a las que debe responder el otro grupo oralmente. 1 punto para cada respuesta correcta.

Ejemplo : □ ¿Qué hace el mecánico?
♦ El mecánico arregla coches.

Lee :

Cuando yo digo "Diego",
digo "digo",
y cuando digo "digo"
digo "Diego".

Para pronunciar

/e/ /i/

piso/peso - tela/tila - mesa/misa - queso/quiso -
mi/me - pila/pela - legar/ligar - vivi/vive -
rema/rima - lima/lema - seguir/sigue - picar/pecar

2.2. ¿Qué opinas de estas ciudades? Da tu opinión utilizando los adjetivos :

violento caótico superpoblado sucio
agresivo dinámico maravilloso ruidoso masificado



El Cairo



México



Madrid



París



Bombai



Barcelona



Nueva York



Tokio

2.3. ¿En cuál de ellas te gustaría o no vivir? ¿Por qué?

- Me gustaría vivir en Tokio porque hay muchos rascacielos.
- A mí no me gustaría vivir en Nueva York porque hay mucha delincuencia.

Para pronunciar	/s/ y /z/		Lee este trabalenguas :
	caza / casa	taza / tasa	
	vez / ves	haz / has	
	zumo / sumo	pozo / poso	
	zueco / sueco	loza / losa	

Zoilo Zapico
zapatero de Zaragoza
pacientemente
repasa a Paz
su par de zapatos

Temperaturas para hoy

IPrevisión : DE, despejado ; VA, variable ; CU, cubierto ; LL, lluvia ; NI, nieve ; H, helada.

España			
A Coruña	15	7	DE
Alicante	21	13	VA
Barcelona	17	9	DE
Bilbao	14	7	VA
Burgos	11	-1	DE
Cádiz	21	14	DE
Córdoba	25	11	VA
Granada	22	10	VA
Madrid	17	5	DE
Málaga	23	15	VA
Murcia	24	12	VA
Oviedo	14	4	VA
P. Mallorca	17	10	DE
Pamplona	13	3	VA
Salamanca	16	4	DE
Santander	13	7	VA

Europa			
Amsterdam	9	5	LL
Bruselas	9	6	LL
Estocolmo	6	0	VA
Lisboa	20	11	CU
Londres	11	5	LL
París	10	6	VA
Roma	15	9	LL
Viena	9	5	LL

Mundo			
Buenos Aires	25	16	VA
Caracas	25	18	VA
Chicago	21	9	CU
La Habana	29	18	VA
México	29	11	DE
Rabat	19	9	DE
S. de Chile	20	12	CU

2.2. ¿En qué ciudad española la temperatura es la más alta? ¿En cuál es la más baja?

2.3. Predicciones para mañana 12 de abril de 2006.



Para pronunciar

/t/ /d/

tos / dos día / tía
 dato / dado té / dé
 toma / doma suelto / sueldo
 setas / sedas

Lee este trabalenguas :

Todo está contaminado
 todo contaminado está
 el descontaminador
 que lo descontamine
 buen descontaminador será.

2.4. Completa conjugando los verbos en futuro.

- Mañana (hacer) mal tiempo.
- (Llover) en las costas atlánticas y (haber) neblina.
- (Nevar) en las montañas del norte.
- Por la tarde el cielo (despejarse).
- Las temperaturas (bajar).

OBSERVA

Para hablar de acciones futuras o para hacer predicciones utilizamos el futuro :

Ejemplo : Predominará la nubosidad.

Las temperaturas bajarán.

Se forma con el infinitivo + é - ás - á - emos - éis - án

Futuros irregulares

Saber → sabré • Decir → diré • Haber → habré • Hacer → haré

Poner → pondré • Querer → querré • Tener → tendré

Se usa el futuro con mañana, pasado mañana, la semana próxima, el año que viene...

2.5. Como en el texto de 2.1 redacta otro sobre las predicciones de mañana 12 de abril de 2006 (los símbolos del mapa te ayudarán).

4.2. Contesta :

- ¿Qué argumentos da el texto para defender el uso de la bicicleta como medio de transporte?
- ¿Cómo reaccionan los miembros de los gobiernos?
- En tu ciudad ¿hay mucha gente que utiliza la bicicleta?
- ¿Se utiliza como medio de transporte o de recreo?

4.3. Para su seguridad :

Tanto los que utilizan las bicicletas como los ciclomotores son los que, en caso de accidente, se exponen más al peligro. Para su seguridad se prohíbe :

- Circular sin casco.
- Circular por autopista.
- Transportar a otra persona.
- Soltar la mano del manillar, salvo para hacer una señal de maniobra.
- Circular en paralelo. En caso de circular en grupo, deberá hacerse en fila india.

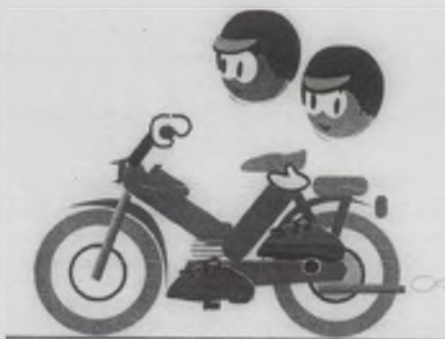
4.4. De estas prohibiciones ¿cuáles son las generales para la bicicleta y el ciclomotor y cuáles son las aplicables solamente al ciclomotor?

4.5. ¿Puedes añadir más prohibiciones?

4.6. Vuelve a escribir las prohibiciones utilizando el imperativo negativo.

APRENDE MÁS

Es obligatorio el uso del casco de protección para todo usuario de ciclomotor cuando circule en vías urbanas e interurbanas. El casco debe llevarse adecuadamente colocado.



4.7. Vas en moto y te para el policía por no llevar el casco. Cuenta a tu amigo/a lo que ha pasado.

Para pronunciar

/L/ /ll/

polo / pollo	legar / llegar
bolo / bollo	lave / llave
lama / llama	tala / talla
loro / lloro	velo / vello

Lee este trabalenguas :

El suelo está enladrillado
quién lo desenladrillará
el desenladrillador
que lo desenladrillase
buen desenladrillador será.

OBSERVA

Expresiones para reaccionar :

Positivas

- ¡Qué maravilloso!
- ¡Eso es increíble (estupendo, genial...)!
- ¡Me alegro muchísimo!
- ¡Qué suerte!
- ¡En serio!

Negativas

- ¡Vaya!
- ¡Vaya por Dios!
- ¡Es una lástima!
- ¡Qué cosa más horrible!
- ¡No puede ser!

2. Cierra el libro, tu profesor/a va a leer unos testimonios de unos jóvenes que asisten a una terapia para dejar la droga. Escucha y reacciona.

"Yo empecé a fumar con casi 14 años. Luego me puse a pasar a hachís y un día la poli me pilló con 85 gramos. Me pusieron a cuidar a gente de la tercera edad y me di cuenta de que había personas que lo pasaban mal de verdad. Eso me hizo pensar, así que decidí dejarlo y me metí en la terapia", cuenta Bernardo.

Ramón es quizá el que lo pasó peor. El consumo excesivo le causó un brote psicótico que le llevó al psiquiátrico. Fumaba mucho, sobre todo cuando jugaba al fútbol. "Poco a poco empecé a obsesionarme con la gente. Pensaba que todos me miraban en el metro. Ahora ya lo he dejado, es una condición para seguir en la terapia".

Álvaro que empezó con 13 años, también se fumaba 20 diarios. "Me gastaba 20 euros diarios y cada vez un canuto me hacía menos efectos. No era capaz de concentrarme en nada de lo que hacía. Los del colegio me dijeron que buscara un psicólogo o me echaban del centro, y así que llegué aquí y la cosa va bien".

El País, sábado 31 de diciembre de 2005

2.1. Cuenta el caso de un joven que dejó la droga ¿Cómo y cuándo empezó? ¿Por qué lo dejó? ¿Cómo se siente ahora? etc.

2.2. ¿Por qué, a tu parecer, empiezan a drogarse los adolescentes?

2.3. ¿Crees que es fácil dejar la droga? ¿Por qué?

Para pronunciar

/r/ /rr/

Para / parra	quería / querría
caro / carro	cerro / cerro
pero / perro	

5.2. Lee y contesta :

El viejo San Mamés era una caldera en ebullición, un pulso latiendo al compás de los miles de espectadores abigarrados en sus gradas y en el cubierto césped, sacudidos por la música y aplastados por la desbordante imagería del gran espectáculo del rock.

□ Are you ready? – preguntaba Bono.

◆ Yeah!!!-aullaba la compacta masa humana.

□ ARE YOU READY? – insistía la estrella.

◆ YEAH!!! – respondían sus acólitos.

Un, dos, tres. Adam Clayton y Larry Muller entraban pesadamente empujando el ritmo. Cuatro, cinco, seis. Bono, vestido de negro. Siete, ocho, nueve. El concierto levantaba el vuelo.

◆ ROCK N ROLL!!!

En el césped del estadio miles de chicos y chicas empezaron a saltar. Un ejército de brazos y manos nació como un fértil bosque por encima de sus cabezas. En las gradas, la gente estaba de pie, catapultada por la explosión decibélica.

* Tío, qué fuerte, ¡qué fuerte!-exclamó Tetxu.

Carlos no apartaba sus ojos del escenario, para no perderse detalle de lo que allá se producía, en las pantallas, los televisores, los cambios de luz.

▲ Vamos más adelante -le sugirió.

* ¿Estás loco? ¿Cómo quieres llegar hasta allí?

▲ Estamos demasiado lejos.

Jordi Sierra I Fabra, *El tiempo del olvido*,
Alba Editorial, pp. 97-98.



Caldera : recipiente metálico donde se calienta el agua.

Abigarrados : mezclados.

Acólito : seguidor de una persona que la acompaña a todas partes.

Decibélica : decibelio unidad para medir la intensidad del sonido.

- ¿Dónde están Tetxu y Carlos?
- ¿Quién es Bono?
- ¿Cómo estaban los espectadores?
- ¿Por qué quería acercarse Carlos al escenario?
- ¿Qué sensaciones experimentan los dos amigos durante el concierto de U2 en Bilbao?

APRENDE MÁS

Parecer un disco rayado: persona que repite la misma cosa.

Cambiar el disco (o el rollo): abandonar un tema de conversación que aburre.

5.3. Saca del texto el léxico que se refiere a la música.

5.4. Has asistido a algún concierto, boda o fiesta.

Describe el ambiente que reina (los músicos, los colores, los bailes...)

Para pronunciar

/p/ y /b/

bollo/pollo	bata/ pata
beso/ peso	brisa/ prisa
boca/ poca	basta/ pasta

2.2. Busca en el texto del anuncio :

- 2 lugares de vacaciones.
- 2 actividades de ocio.
- 2 medios de transporte.
- 2 medios de hostelería.

Para pronunciar

[x]

- [x] representa dos fonemas : /k/ + /s/ examen - exacto - exclusivo - excepción - exagerar...
- México se escribe con "x", pero se pronuncia como "g" de gente y "j" de Javier.
- La RAE permite escribir Méjico.

2.3. Transforma utilizando un superlativo.

Viajar ofrece a sus lectores :

- Coches muy viajeros.
- Vuelos muy grandes.
- Vacaciones muy buenas.
- Propuestas muy baratas.

OBSERVA

Entre los recursos que utiliza la publicidad hay el uso del superlativo.

- ejemplo :*
- Los restaurantes más tentadores.
 - Las mejores ofertas.

2.4. ¿En qué medio de transporte te gusta viajar? ¿Por qué?



2.5. Completa estas frases expresando la condición irrealizable :

- Si (poder, ellos) pagar este viaje, lo (pasar) muy bien.
- Si (vivir, yo) en una ciudad de la costa, no (tener) que desplazarme para ir a la playa.
- Si (conseguir, nosotros) tener dos meses de vacaciones, (hacer) un viaje muy largo.
- Si el billete no (ser) tan caro, (ir, ellos) en avión.

OBSERVA

Para expresar la condición irrealizable, se utiliza :
Si + el imperfecto de subjuntivo + el condicional.

Ejemplo : Si fuera rico, viajaría por el mundo.

2.6. Completa esta cadena utilizando la misma estructura :

- Si tuviera vacaciones este año, viajaría a España.
- Si viajara a España, visitaría las ciudades más importantes.
- Si visitara...

**Anexo VI: CD con grabaciones, videos, desviaciones
analizadas y cuestionarios cumplimentados.**

(Ver CD adjuntado)

